

FACULTÉ DE MEDECINE DE PARIS

569

ANNÉE 1963

THESE

N°

POUR LE

DOCTORAT EN MEDECINE

(DIPLOME D'ÉTAT)

PAR

Marie-Blanche DOR

(née COULOMB)

*Ancien Externe des Hôpitaux de Paris
Orthophoniste*

Née le 23 Janvier 1935, à CLERMONT-FERRAND (P. de-D.)

Présentée et soutenue publiquement le

5 JUIN 1963

L'ENSEIGNEMENT
DES PREMIERES NOTIONS LINGUISTIQUES
DANS LE CADRE DE L'EDUCATION
PRESCOLAIRE DU JEUNE SOURD

Président : Monsieur LELONG (Professeur)

DACTYLO-SORBONNE

8, Rue Casimir-Delavigne

PARIS-VI*

1963

FACULTE DE MEDECINE DE PARIS

--

Année 1963

N°

T H E S E

pour le

DOCTORAT EN MEDECINE

(Diplôme d'Etat)

par

Marie-Blanche D O R
(née COULOMB)

Ancien Externe des Hôpitaux de Paris
Orthophoniste

Née le 23 Janvier 1935 à Clermont-Ferrand
(P.D.D.)

--

Présentée et soutenue publiquement

le 5 JUIN 1963

--

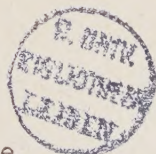
L'ENSEIGNEMENT DES PREMIERES NOTIONS
LINGUISTIQUES
DANS LE CADRE DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE
DU JEUNE SOURD

--

Président : Monsieur LELONG (Professeur)

--

DACTYLO-SORBONNE
8, rue Casimir-Delavigne
PARIS VI°
1963





Digitized by the Internet Archive
in 2026

PROFESSEURS HONORAIRES

MM. ALAJOUANINE (T), AUBIN (A), BENARD (H), BULLIARD (H), CADENAT (F), CHABROL (E), DEBRE (R), FEY (B), GALLIARD (H), GASTINEL (P), HALPHEN (E), HAZARD (R), HEUYER (G), LANTUEJOUL (P), LAROCHE (G), LAVIER (G), LEVY-SOLAL (E), LIAN (C), MATHIEU (P), MOCQUOT (P), MONOD (R), MOUQUIN (M), MOREAU (R), MOULONGUET (P), OLIVIER (E), PASTEUR VALLERY-RADOT, PETIT-DUTAILLIS (D), PIEDELIEVRE (R), QUENU (J), RICHET (C), SENEQUE (J), STROHL (A), TANON (L), VERNE (J)

DOYEN Léon BINET
Membre de l'Institut

1er ASSESSEUR CORDIER (G)

2e ASSESSEUR CASTAIGNE

I - PROFESSEURS

1°- CHAIRES DE SCIENCES FONDAMENTALES

a) Professeurs titulaires :

	MM.
Anatomie	DELMAS (A)
Anatomie pathologique	DELARUE (J)
Anesthésiologie	BAUMANN (J)
Biochimie médicale	{ JAYLE (M.F)
	{ SCHAPIRA (G)
Biologie appliquée à l'Educa- tion physique et aux sports	CHAILLEY-BERT (P)
Biologie médicale	FAUVERT (R)
Cancérologie médicale et sociale	BERNARD (J)
Embryologie	TUCHMANN-DUPLESSIS (H)
Histoire de la médecine et de la chirurgie (Lariboisière)	JOANNON (P)
Histologie	GIROUD (A)
Hygiène et médecine préventive	N
Médecine du Travail	DESOILLE (H)
Médecine légale	DEROBERT (L)
Microbiologie (Bactér. et vir.)	FASQUELLE (R)
Parasitologie	BRUMPT
Pathologie chirurgicale	HUGUIER (J)
Pathologie exotique	N
Pathologie expérimentale et comparée	MERKLEN (F.P)
Pathologie médicale	MILLIEZ (P)

MM.

Pathologie respiratoire	TURIAF (J)
Pathologie et thérapeutique générale	BOUDIN (G)
Pharmacologie	CHEYMOL (J)
Physiologie	{ BINET (L)
	{ BARGETON (D)
Physiologie et pathologie obstétricale	LEPAGE (F)
Physique médicale	{ DOGNON (A)
	{ DJOURNO (A)
Radiologie médicale	DESGREZ (H)
Technique chirurgicale et chi- rurgie expérimentale	N...
Thérapeutique	CONTE (M)

b) Professeurs à titre personnel:

Biochimie médicale	{ DESGREZ (P)
	{ POLONOVSKI (J)
Biologie médicale	BOURLIERE (F)
Hygiène et médecine préventive	DEPARIS (M)
Pathologie chirurgicale	LAURENCE (G)
Pharmacologie	LEVY (Melle J)
Physiologie	PARROT (J)
Physique médicale	KELLERSHOHN (L)

2°- CHAIRES DE SCIENCES CLINIQUES

a) Professeurs titulaires

Clinique carcinologique chirur- gicale (Necker)	REDON (H)
Clinique cardiologique (Broussais)	N...
(Beaujon	LORTAT-JACOB (J.L)
(Cochin	LEGER (L)
Cliniques chi- (Hôtel-Dieu	PATEL (J)
rurgicales (Pitié	CORDIER (C)
(Saint-Antoine	GOSSET (J)
(Salpêtrière	SICARD (A)
(Tenon	OLIVIER (Cl.)
Clinique de chirurgie infantile et orthopédique (Enfants-Malades)	FEVRE (M)
Clinique chirurgicale orthopé- dique et réparatrice (Cochin)	MERLE d'AUBIGNE (R)
Clinique de chirurgie cardio- vasculaire (Broussais)	F. de GAUDART d'ALLAINES

Clinique de Chirurgie pleuro-pulmonaire (Laënnec)	MATHEY (J)
Clinique endocrinologique (Pitié)	DECOURT (J)
Clinique de Génétique médicale (Enfants-Malades)	LAMY (M)
Clinique gynécologique (Broca)	FUNCK-BRENTANO (P)
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques (Saint-Louis)	DEGOS (R)
Clinique des maladies des Enfants (Enfants-Malades)	CATHALA (J)
Clinique des maladies infectieuses (Claude-Bernard)	MOLLARET (P)
Clinique des maladies mentales et de l'encéphale (Sainte-Anne)	DELAY (J)
Clinique des maladies métaboliques (Necker)	HAMBURGER (J)
Clinique des maladies du sang (Broussais)	MARCHAL (G)
Clinique des maladies du système nerveux (Salpêtrière)	CASTAIGNE (P)
(Boucicaut)	LENEGRE (J)
(Broussais)	SOULIE (P)
(Cochin)	JUSTIN-BESANÇON (L)
Cliniques médi- (Cochin)	BROUET (G)
cales (Hôtel-Dieu)	BARIETY (M)
(Lariboisière)	SEZE (S.de)
(Pitié)	DREYFUS (G)
(Saint-Antoine)	KOURILSKY (R)
Clinique médicale d'hydrologie thérapeutique et climatologie (Bichat)	DEBRAY (C)
Clinique médicale propédeutique (Broussais)	GENNES (L. de)
Clinique médico-sociale du diabète sucré et des maladies de la nutrition (Hôtel-Dieu)	DEROT (M)
Clinique de neuro-chirurgie (Pitié)	DAVID (M)
Clinique neurologique (Salpêtrière)	GARCIN (R)
Cliniques obs- (Baudelocque)	LACOMME (M)
tétricales (Foch (Suresnes))	MERGER (R)
Clinique obstétricale et gynécologique (Port-Royal)	VARANGOT (J)
Clinique ophtalmologique (Hôtel-Dieu)	RENARD (G)

MM.

Clinique oto-rhino-laryngologique (Lariboisière)	AUBRY (M)
Clinique de pédiatrie et de puériculture (Saint-Vincent-de-Paul)	LELONG (M)
Clinique de pédiatrie sociale (Enfants-Malades)	MARIE (J)
Clinique de pneumo-phtisiologie (Laënnec)	BERNARD (E)
Clinique de neuro-psychiatrie infantile (Salpêtrière)	MICHAUX (L)
Clinique de rhumatologie médicale et sociale (Cochin)	COSTE (F)
Clinique stomatologique (Pitié)	DECHAUME (M)
Clinique thérapeutique chirurgicale (Vaugirard)	ROUX (M)
Clinique thérapeutique médicale (Saint-Antoine)	LEMAIRE (A)
Clinique toxicologique	GAULTIER (M)
Clinique traumatologique	PADOVANI (P)
Séméiologie médicale	DOMART (A)
Séméiologie et clinique chirurgicale	POILLEUX (F)
Clinique urologique (Necker)	COUVELAIRE (R)
Hygiène et clinique de la première enfance (Trousseau)	TURPIN (R)

b) Professeurs à titre personnel :

Médecine	(BOUR (H)
	(LHERMITTE (F)
	(PEQUIGNOT (H)

II - PROFESSEURS SANS CHAIRE, PROFESSEURS AGREGES ET MAITRES DE CONFERENCE-AGREGES

MM.

Anatomie	(CABROL (C)
	(COUINAUD (C)
	(GILLOT (C)
	(OLIVIER (G)
Anatomie pathologique	(GAUTHIER-VILLARS pr.s. ch.
	(ABELANET (R)
	(BUSSER (F)

	MM.
Anatomie pathologique	{ CHOMETTE (G) { GOUYGOU (Ch)m.conf. { NEZELOFF (Ch.) { ORCEL (L) { PAILLAS (J)
Anesthésiologie	{ KERN (E.) { VOURE'H (G) { BARBIER (P) { CHRISTOL (D) { Le MINOR (L) { TOURNIER (P)
Bactériologie	{ BAULIEU (Et.)m.conf. { BOURILLON (R) { CARTIER (P) { DREYFUS (J.Cl.) { GONNARD (P) { KRUH (J) { JEROME (H)
Biochimie médicale	{ PLAS -(F)
Biologie appliquée à l'Educa- tion Physique et aux Sports	{ BOIRON (M) { DENOIX (P) { MATHE (G) { SELIGMANN (M) { CIVATTE (J) { DUPERRAT (B) { LEDOUX-LEBARD (G) { BESSIS (M) { BILSKI-PASQUIER (G) { DAUSSET (J) { DUHAMEL (G) { COUJARD (R)pr.s.ch. { MAROIS (M) { RACADOT (J) { BESANÇON (F) { CORNET (A) { BOYER (J)pr.s.ch. { BLANCHER (G) { CORRE-HURST (Mme L) { SAPIN-JALOUSTRE (H) { BASTIN (R) { DUPONT (V)
Carcinologie	
Dermato-Syphiligraphie	
Electro-Radiologie	
Hématologie	
Histologie	
Hydrologie	
Hygiène	
Maladies infectieuses	

	MM.
Médecine légale	FOURNIER (E)
	GUENIOT (M)
	HADENGUE (A)
Médecine du travail	ALBAHARY (C)
Neuro-Chirurgie	PERTUISET (B)
	GRANJON (A)
	HERVET (E)
	Le LORIER (G)
	LEVY (J)
	MORIN (P)
Obstétrique	MUSSET (R)
	ROBEY (M)
	SENEZE (J)
	SUREAU (C)
	THOYER-ROZAT (J)
	BREGEAT (P)
Ophtalmologie	DUBOIS (A)
	SARAUX (H)
	JUDET (R)
Orthopédie	MEARY (R)
	POSTEL (M)
	RAMADIER (J)
Oto-rhino-laryngologie	DEBAIN (J)
	PIALOUX (P)
Parasitologie	GOLVAN (Y)
	LAPIERRE (J)
	BARCAT (J)
	BINET (J.P)
	CAUCHOIX (J)
	CERBONNET (G)
	CHATELIN (C.L)
	DUBOST (Ch.)
	DUBOST (Cl.)
Pathologie chirurgicale	FAUREL (J)
	FLABEAU (F)
	GARBAY (M)
	GARNIER (H)
	GAUDART-d'ALLAINES (Cl.de)
	GERMAIN (A)
	LATASTE (J)
	LEVEQUE (B)
	LOYGUE (J)
	MERCADIER (M)

	MM.
Pathologie chirurgicale...	NATALI (J)
	PELLERIN (D)
	PERROTIN (J)
	ROBERT (H)
Pathologie exotique	THOMERET (G)
	SCHNEIDER (J)
	BENHAMOU (J.P.)
	BERTHAUX (P)
	BOIVIN (P)
Pathologie expérimentale...	CROSNIER (J)
	HARTMANN (L)
	LOEPER (J)
	MAURICE (J)
	MIKOL (Cl)
	RICHET (G)
	AUSSANNAIRE (M)
	BOUVIER (J)
	BOUVRAIN (Y)
	BRICAIRE (H)
	BRISSAUD (H)
	BROCARD (H)
	BUGE (A)
	CATINAT (J)
	CHRETIEN (J)
	COBLENTZ (B)
	CONTAMIN (F)
Pathologie médicale	COURY (C)
	ETIENNE (J.P)
	FREZAL (J)
	FRITEL (D)
	HENNEQUET (A)
	HIMBERT (J)
	HOUSSET (E)
	LAROCHE (Cl)
	LESOBRE (R)
	MACREZ (C)
	MOREAU (L)
	NICK (J)
	ROYER (P)
	TOURNEUR (R)
	WOLFROMM (R)
Pédiatrie-Puériculture	LAFOURCADE (J)
	LEPERCQ (G)
	MANDE (R)

	MM.
Pédiatrie-Puériculture	(MOZZICONACCI (P) POLONOVSKI (C) ROSSIER (A) VIALATTE (J)
Pharmacologie	(BOISSIER (J) LECHAT (P) BARRES (G) DEJOURS (P)
Physiologie	(DURAND (J) GIR RD m.conf. HUGELIN (A) SCHERRER (J) CHANTEUR (J) GOUGEROT (L)m.conf. pr.s.ch. GREMY (F.)m.conf.
Physique médicale	(MILHAUD (G) PELLERIN (P) ROUCAYROL (J.Cl) TUBIANA (M)m.conf. KREIS (B) MEYER (A) RENAULT (P)
Pneumo-phtisiologie	(PICHOT (P) DENIKER (P) DUCHE (D)
Psychiatrie	(FLAVIGNY (H) LAPRESLE (J) DELBARRE (F)
Psychiatrie infantile	(CERNEA (P) CHAPUT(Mme A)m.c.agr. GRELLET (M)
Rhumatologie	(CHASSAGNE (P) LAMOTTE (M) MARCHE (J) AUVERT (J)
Stomatologie	(MOULONGUET (A) QUENU (L)
Thérapeutique	
Urologie	

III - PROFESSEURS SANS CHAIRE ET AGREGES CHARGES
DE COURS DE CLINIQUE ANNEXE
à titre permanent

	MM.
Anatomie	DEBEYRE (J)

	MM.
Clinique chirurgicale	(ABOULKER (P) AMELINE (A)pr.s.ch. VERNE (J.M)
Clinique médicale	(PERRAULT (M) RAMBERT (P) THIEFFRY (S)
Clinique obstétricale	(GRASSET (J) MAYER (M)
Clinique ophtalmologique	(DESVIGNES (P) OFFRET (G)
Clinique oto-rhino-laryngolo- gique	MADURO (R)
Clinique pédiatrique et pué- riculture	LAPLANE (R)
Clinique psychiatrique	BARUK (H)
Clinique urologique	KUSS (R)

IV - PROFESSEURS DETACHES DANS LES UNIVERSITES ETRANGERES

Bactériologie	HAUDUROP(P)pr.s.ch.
Pathologie chirurgicale	RUDLER (J)pr.s.ch.

V - CHARGES DE COURS D'HYGIENE (BOLTANSKI (E) SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE (LAUNAY (C)

Secrétaire général de la Faculté	M LENA (J)
Secrétaire principal	Mlle CHAINTREUIL (G)
Conservateur en Chef de la Bi- bliothèque	} M le Docteur HAHN (A)
Conservateur du Musée d'His- toire de la Médecine	
Conservateur	Mlle DUMAITRE (P)
Bibliothécaires	(Mmes CONTET (J), FORGET (F)
	(Mlles LAURENT (H), Le NOIR (G)
	(QUIEVREUX (E)

Par délibération en date du 9 décembre 1798,
l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les
dissertations qui lui seront présentées, doivent être
considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle
n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A Pierre,

A Marie-France,

A mes Parents,

Avec tout mon amour.

A mes Beaux-Parents,

A ma Famille.

A Marie-Françoise MERKLEN.

En souvenir de mon Grand-Père,
François GAYDIER

et de mon Oncle,
le Docteur Georges COULOMB

A Monsieur le Professeur Marcel LELONG,

Professeur de Clinique de Pédiatrie et de
Puériculture à la Faculté de Médecine
de Paris,
Officier de la Légion d'Honneur,

Qui nous fait le grand honneur
de bien vouloir accepter la
présidence de cette thèse,

Avec toute notre reconnaissance.

A Madame BOREL-MAISONNY,

Qui voulut bien nous conseiller,
et nous permit d'accéder à une
meilleure connaissance des pro-
blèmes de l'Orthophonie, par son
enseignement ;

Nous la prions de recevoir notre très
vive gratitude et notre grand res-
pect.

Aux élèves de Madame BOREL-MAISONNY,

Qui nous aidèrent grandement à apprendre
les techniques rééducatives,

Nous leur devons beaucoup et nous
tenons à remercier ici particulièrement
Madame SADEK et
Madame BOULINIER.

A Monsieur le Professeur Agrégé Pierre MOZZICONACCI

Qui tout au long de nos études médicales,
et lors de notre séjour dans son
service hospitalier, nous a prodigué
son enseignement éclairé,

En témoignage de l'amitié qui unit nos
familles depuis trois générations.

A Monsieur le Professeur Jean BERNARD

: Avec notre respectueuse admiration.

A nos Maîtres d'Externat des Hôpitaux de Paris

Monsieur le Professeur R. MERLE d'AUBIGNE

Monsieur le Docteur R. BERNARD

(in memoriam)

Monsieur le Professeur A. AUBIN

Monsieur le Professeur P. CASTAIGNE

Monsieur le Professeur Agrégé S. THIEFFRY

Monsieur le Professeur Agrégé B. DUPERRAT

Monsieur le Professeur L. MICHAUX

Avec notre respectueuse reconnaissance
pour l'enseignement qu'ils nous
prodiguèrent.

A nos Maîtres dans les Hôpitaux de Paris,

en particulier

Monsieur le Professeur A. LEMAIRE

Monsieur le Docteur R. SOUPAULT

A Monsieur le Docteur J. SIGWALD,

Qui nous permit d'exercer les fonctions
d'Orthophoniste, dans son Service
de Villejuif

A ceux qui nous préparèrent aux Concours
hospitaliers,

Monsieur le Docteur C. BARRE
Monsieur le Docteur A. STEG

A ceux qui nous enseignèrent l'orthophonie
(Attestation d'études d'Orthophonie
Faculté de Médecine de Paris.
Cours supérieur d'Orthophonie
Collège de Médecine)

et tout particulièrement

Monsieur le Professeur P. FOUCHE
Mademoiselle M. DURAND (in memoriam)
Monsieur le Docteur M. DUGAS
Madame le Docteur M. PETERS

L'ENSEIGNEMENT DES PREMIERES NOTIONS
LINGUISTIQUES
DANS LE CADRE DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE
DU JEUNE SOURD

-:-

INTRODUCTION

-:-

Depuis plusieurs années, nous avons voulu nous initier à l'éducation des sourds-muets et demi-sourds : ce secteur de l'orthophonie est particulièrement difficile, tant les problèmes y sont nombreux et délicats. Nous avons suivi ainsi plusieurs types de séances éducatives :

- à l'hôpital des Enfants Assistés - Paris (jardin d'enfants sourds ; rééducations d'enfants plus âgés présentant des niveaux et des surdités variés)

- dans la clientèle de Madame BOREL-MAISONNY : séances d'éducation du langage, consacrées aux sourds. Les enfants étaient groupés en six "classes" échelonnées ; la première réunissant trois enfants de trois à quatre ans ; la dernière, cinq enfants dont les activités scolaires peuvent être assimilées à celles d'un cours élémentaire deuxième année spécial.

Ayant fréquenté pendant un trimestre ces six derniers groupes, nous avons réalisé que notre désir d'étudier la rééducation du langage chez les sourds était une ambition infiniment vaste.

Un éducateur de sourds sera vraiment ex-

périmenté après une dizaine d'années, puisqu'il aura, alors, suivi in extenso la scolarité de plusieurs enfants sourds de courbes auditives variées. A des niveaux scolaires tant soit peu élevés, les séances de langage ressemblaient à des "tranches" d'éducation grammaticale et linguistique (telles que celles qui sont appliquées aux Dysorthographiques ou aux enfants normaux). Et notre expérience, jeune encore finalement, ne nous permettait pas d'articuler ces séquences en un plan logique et déterminé qui constituerait la grammaire du sourd (ou méthode de présentation du langage aux sourds). Nous savons bien qu'en orthophonie les techniques ne sont nullement des façons de procéder rigides ; et qu'il n'est de système applicable à tous. Néanmoins, dans les rééducations, il est nécessaire de suivre une sorte de plan lentement établi, mouvant et prudent certes, mais réel : l'expérience antérieure permet de le constituer suivant les lacunes et les niveaux d'acquisition linguistique et psychologique, des sujets considérés.

Il nous parut donc profitable d'envisager seulement la naissance des acquisitions linguistiques chez le jeune sourd, tout en limitant notre étude aux sourds profonds normaux (c'est-à-dire dénués de troubles neurologiques ou autres supplémentaires). Nous considérerons ainsi le cas des trois plus jeunes enfants que nous avons suivis d'octobre 1962 à maintenant, regrettant de ne pouvoir présenter ici des cas rééduqués sous notre responsabilité personnelle. Même si les problèmes articulatoires (dont la difficulté paraît évidente) ont un inté-

rêt plus immédiat, nous sentons que les acquisitions linguistiques vont seules permettre au jeune sourd, l'accès à la vie intellectuelle et à la vie sociale ; l'expérience de cette "naissance" nous semble vraiment du domaine médical, puisqu'à sa façon elle conditionne la "guérison" d'un malade, au même titre que n'importe quelle thérapeutique.

LES DOSSIERS DES ENFANTS SUIVIS
DANS LA PRESENTE ETUDE

-:-

I - Viviane S...

= Née le 22 avril 1959, elle est examinée
par Madame BOREL-MAISONNY à l'âge de deux
ans et quart (juin 1961)

. La famille maternelle de l'enfant présente deux sourds profonds, la maman est demi-sourde.

. C'est une enfant très sourde. A l'examen, elle n'entend pas les instruments suivants :

- petit harmonica
- clochette

Elle entend : { cloche de W.R.
 { criquet
 { crécelle
 { castagnette
 { sirène de bateau

. Son intelligence paraît normale.

= L'enfant est revue six mois plus tard.

. Elle essaye de s'exprimer par gestes et se fait bien comprendre de son entourage. Lorsqu'elle a des autos à engrenage et clef, elle écoute le bruit au sol.

. Au point de vue psychologique, l'impression

est identique. L'enfant réalise le démontage de l'oeuf gigogne (Test sans paroles pour l'appréciation du niveau mental chez des enfants de un an et demi à cinq ans et demi, par Madame S. BOREL-MAISONNY). Mais le remontage n'est pas réalisé, (l'enfant voyant le rapport du contenu, mais non celui des grandeurs).

= Viviane est suivie dès lors au "jardin d'enfants sourds", sous la direction d'une assistante de Madame BOREL-MAISONNY. Ce groupe comprenait alors deux autres fillettes.

Les résultats de ces six premiers mois seront particulièrement mis en évidence par la supériorité de l'enfant vis-à-vis de ses compagnons de cette année (ils débutaient réellement leur éducation en septembre 1962).

II - Didier R...

Né le 4.7.1959, il est examiné par Madame BOREL-MAISONNY à l'âge de 3 ans (juillet 1962).

. L'enfant a un frère aîné (audition normale)

. Il ne jasait pas, étant tout petit.

Sa surdité est mise en évidence à 8-9 mois.

A 15 mois il dit oe, oe.

A 3 ans il dit maman, papa, boit, moi ;

il s'exprime par geste ou mimique ;

. Son intelligence (test Borel-Maisonny) correspond à un âge de 3 ans - 3 ans et demi. Son audition a été également étudiée, à plusieurs reprises, et se traduirait par les chiffres suivants :

55 décibels pour 125

75 décibels pour 250

90 décibels pour 500

. A l'examen, le niveau mental semble bon effectivement.

L'enfant n'entend pas les instruments suivants :

{ crécelle
 { sirène
 { coudre

. Sa fréquentation scolaire sera gênée, au cours de notre étude, par divers épisodes pathologiques, sans gravité, des problèmes d'organisation (domicile éloigné, travail de la mère).

III - Henri C...

Né le 1.5.1959, il est examiné par une élève de Madame BOREL-MAISONNY à l'âge de 2 ans 9 mois.

. Naissance normale.

Marche vers quatorze-quinze mois.

. L'enfant aurait jasé, mais ce jasis se serait atténué avec l'âge.

Actuellement, il est plutôt silencieux, mais il peut crier et arriver à se faire comprendre. Il ne semble réagir à aucun bruit.

. Sa surdité est d'origine inconnue.

. Au test de niveau précédemment cité, il donne les résultats suivants :

- oeuf gigogne: l'enfant fait toute l'épreuve, deux erreurs de sens •

- plaquette et lacet: il retourne la plaquette, il saute des trous .
- bouteilles (vissée, bouchée): épreuve positive.
- carré à compléter : épreuve positive .
- lune (en position favorable et défavorable): épreuve positive.
- ovales (en position favorable et défavorable): épreuve positive .
- jetons : l'enfant ne fait que s'amuser avec les jetons mais la reconnaissance des couleurs est positive .
- escalier : l'enfant joue ,

. Du point de vue auditif, l'enfant ne réagit pas aux bruits suivants :

{criquet
{crécelle
{calebasse
{grelot
{cris du chat
{cris du coq

Il semble réagir : à la grosse cloche
à la sirène

. Son comportement est favorable ; il est coopérant dans la mesure où il n'a pas envie de jouer, assez attentif pour son âge, non agité.

En résumé, surdité importante pour un niveau mental normal.

N.B.- Il est à remarquer qu'aucun des trois enfants cités n'est appareillé.

ORGANISATION DE L'EDUCATION

-:-

A - Les enfants suivent deux fois par semaine un cours collectif de 3 élèves (que les mères peuvent suivre partiellement, afin que les enfants ne les voient pas). Ce cours est dirigé par Madame SADEK, orthophoniste, assistante de Madame BOREL-MAISONNY.

Deux à trois personnes auxquelles les enfants sont habitués assistent également à la séance.

L'une de ces collaboratrices reprend les deux garçons en leçon individuelle une fois par semaine. La fillette est revue (au même rythme) par Madame SADEK.

A la maison, le travail est répété, avec une efficacité inégale (bonne dans le cas de Viviane).

B - Programme : on peut schématiser, a posteriori, les différents apports éducatifs de la façon suivante :

1 - discipline scolaire et relations sociales maître-élève, élève-élève

2 - instruments

3 - éducation pratique

- 4 - calcul
- 5 - écriture
- 6 - articulation, lecture, lecture labiale
- 7 - enfin, langage

Comme nous le verrons ultérieurement ces éléments éducatifs ont leurs applications et leur but dans l'apprentissage linguistique. Nous envisagerons donc successivement :

- les autres éléments de la formation,
- le démarrage linguistique.

- I -

ENSEIGNEMENTS DIVERS

-:-

I - L'apprentissage d'une discipline, et
des relations sociales :

La fillette s'habitua d'emblée au cadre scolaire, puisqu'elle avait déjà fréquenté le jardin d'enfants l'année précédente. Les deux garçons eurent des réactions différentes : attention facile et prolongée, adaptation rapide du jeune Henri ; mais réactions caractérielles de Didier : scènes de larmes ou de cris, et l'irrégularité de sa fréquentation ne favorisa pas l'adaptation .

Dans l'ensemble, un tel apprentissage sans rigueur nous paraît utile :

• A la première leçon, on personnifia l'enfant sage (un s écrit, sous l'image d'un visage paisible et souriant) et l'enfant vilain (un v écrit, sous l'image d'un visage agité et hurleur). Un autre jour, ce furent la couronne de roi et le bonnet d'âne, prêts à l'emploi, qui servirent de symboles. Viviane ce jour-là (mi-novembre) comprit parfaitement cette idée ; et l'usage de ces petites abstractions ne peut que profiter à ces enfants, pour qui l'habitude des opérations abstraites est un peu difficile à installer.

• L'agitation qui troubla parfois les séances fut apaisée par des punitions symboliques diverses :

- un changement de place
- une séparation fictive à la craie
- la chaise inversée par rapport à la rangée
- le bras attaché à la chaise par un ruban

De même les petits rites de la politesse furent enseignés à l'occasion :

- l'un suce son pouce : on dessine la main de l'enfant en bariolant de rouge vif le doigt incriminé

- on fait dire "au revoir" ou "s'il vous plaît" (globalement) etc...

• Les simples exercices scolaires leur enseignent l'obéissance à une consigne précise :

- "passe" ; "arrête"
- "fais trois ballons" ; "fais quatre ballons" (dessins à compléter sur le tableau)
- "efface O". Mais l'enfant est invité à demander "lequel" puisqu'il y en a plusieurs inscrits sur le tableau.

En résumé, le bénéfice de ce début de discipline, me paraît triple :

• Ces enfants sont moins aptes que les autres à une vie scolaire dont ils auront spécialement besoin (la scolarité leur apportera des modes de communication irremplaçables).

On inaugure ici leur adaptation à une société : ils vont en respecter le code sans

en souffrir, accepter la présence d'autrui, obéir aux adultes ; à la maison, ces exigences paraissent parfois plus lourdes, car inexpliquées ; à l'école, elles sont la règle normalement acceptée par tous.

. On développe en eux le sens de l'abstraction.

. On les habitue à une certaine précision : il ne suffit pas d'un geste plus ou moins compris pour demander, d'un acte approché pour répondre. La tâche demandée est bien définie et ils le comprennent : c'est un des premiers bénéfices sur le plan linguistique.

II - L'apport instrumental

. En matière d'éducation de sourds, on serait tenté de poser les principes suivants :

- un sourd-muet n'entend pas
- étudions son audition
- appareillons-le aussi exactement que possible
- laissons-le ensuite profiter des bruits et sons de la vie normale
- il saura parler rapidement et sera apte aux conditions banales d'existence.

En fait le problème n'est pas simple :
Les opinions des auteurs sur la date d'emploi des instruments sont variables. Nous avons par ailleurs délimité notre étude au domaine des sourds profonds.

Quelques réflexions s'imposent :

. Notre étude concerne des enfants de trois à quatre ans. Ces enfants se seraient déve-

loppés normalement au point de vue linguistique, s'ils avaient pu bénéficier de l'ouïe à l'âge où l'on apprend à parler par des tâtonnements phonétiques, des adaptations progressives contrôlées par l'ouïe. En admettant que la prothèse puisse leur restituer des possibilités actuelles d'échange, elle ne leur enseigne pas ipso-facto et à la même date l'usage du matériel perfectionné que représente la communication linguistique : tout système, tout appareil doit être accessible grâce à un mode d'emploi. Ceci est surtout vrai dès que la surdité est importante (cas envisagé).

. L'audition, à ces âges, est extrêmement difficile à explorer. La coopération de l'enfant est évidemment des plus utiles. Son niveau ne lui permet, par ailleurs, d'affronter que certaines épreuves auditives :

- audition d'instruments sonores, de bruits, plus ou moins intenses
- étude de réflexes
- l'usage du "peep show" n'est généralement possible qu'à partir de quatre ans
- l'audiométrie tonale est en tout cas inabordable.

Les résultats proclamés seront donc souvent incomplets et prudents.

Une prothèse est donc difficile à choisir. Elle peut être mal utilisée (il s'agit d'appareils fragiles et onéreux) mal acceptée, mal supportée. L'enfant peut devenir réticent aux essais ultérieurs.

Par conséquent, quels que soient les avan-

tages proclamés en faveur de la prothèse à cet âge, des réserves existent incontestablement, avant d'examiner le gain précis, qu'un sourd profond pourra tirer d'une amplification.

. Quelle éducation instrumentale peut-on organiser dans tous les cas ?

. On accoutume l'enfant à la vue et à l'emploi des instruments utilisés par la suite.

. Les guide-langue (servant à leur enseigner l'articulation) leur seront présentés sans hâte et par courtes périodes.

. Les appareils d'audiométrie leur seront essayés à titre de jeu. On commencera à leur en montrer l'usage, pour qu'ils les acceptent, dans les temps à venir : écouteurs placés quelques instants sur leur tête ou celle d'une poupée - audition prudente de sons afin qu'ils reconnaissent la présence ou l'absence d'une sensation nouvelle, et apprentissage d'un geste pour en témoigner.

. Les appareils d'amplification proprement dits leur seront présentés ; on leur proposera d'en manipuler le bouton de mise en marche afin qu'ils aient envie de les connaître, et on profitera de ces occasions pour amorcer l'usage du

"qui" (veut ouvrir) ?

"moi"

dés verbes "ouvre" - "ferme"

. On commencera à leur faire entendre quelques sons en attirant leur attention sur l'opposition silence-son (on tape des mains, on frappe un tambourin).

(Le programme futur sera : discriminations de timbres, hauteurs, quantités, durées, rythmes, intensités ; discriminations de phonèmes, de mots, de structure phonétique des phonèmes ; de courtes phrases).

Viviane, déjà plus formée, put profiter de séances d'appareillage, des mots lui furent présentés sous forme de dessins sous-titrés, elle devait désigner le mot entendu (exemple : la poupée "tombe", "pleure", "tousse").

Les enfants peuvent tous constater sur le cadran de l'oscilloscope la production d'un schéma pour tel ou tel phonème ; ces différences d'images, parfois extrêmement faciles à saisir, globalement, peuvent les aider à concevoir le travail phonétique exigé d'eux dans la production du son ; cette aide visuelle et l'aide vibratoire plus qu'auditive, tirées des appareils amplificateurs peuvent faciliter grandement l'apprentissage des voyelles.

. Le vibreur fut utilisé pour leur faire concevoir la notion de syllabe, après la leçon correspondante (elle faisait appel à un schéma phonétique : le nombre de syllabes était repéré sur les voyelles du mot dessinées en rouge). On fait comparer la différence de sensation apportée par les termes chat - fleur - parapluie - Antoinette.

. Enfin des instruments musicaux ordinaires furent utilisés : tambourin - sifflet (son continu, son discontinu ; son long, son court) - cymbales (pour faire concevoir "entend" ; on fait semblant de se réveiller,

à l'audition d'un son extrêmement intense).

III - Education pratique : travaux manuels - exercices de gymnastique - connaissance du schéma corporel

Les buts en sont variés ; bien souvent, plus que le désir d'une formation équilibrée de l'enfant, elle représente la seule façon dont nous puissions faire "passer" telle notion linguistique. On ne cherchera jamais à remplacer l'usage linguistique oral par un langage corporel, gestuel (mime, traduction globale, ou lettre par lettre) puisque suivant l'assertion fréquemment citée de l'Abbé de l'Epée lui-même : "l'unique moyen de rendre totalement les sourds-muets à la société est de leur apprendre à entendre par les yeux et à s'exprimer de vive voix. Le monde n'apprendra jamais à faire courir la poste à ses doigts et à ses yeux pour avoir le plaisir de converser avec les sourds-muets". Il faut reconnaître néanmoins, la part involontaire que prennent les gestes dans notre conversation et dans la compréhension d'un mot ou d'une idée par l'enfant sourd.

A - travaux manuels : nous en citerons différents types, montrant au fur et à mesure des exemples de leur utilisation possible à titre éducatif et linguistique :

- . Dessin avec modèle ; transposition sur le papier de ce qui est inscrit au tableau
- . Collage d'images sur un cahier.
- . Le collage de petites lettres de papier sur une grande feuille fut utilisé pour mettre en évidence la relation de cause à

effet qui a de si grands prolongements linguistiques

- si on retourne le papier, les lettres simplement posées tombent ; même si on a appuyé
- enduites de colle, elles ne tombent pas à l'épreuve du retournement, (l'enfant est invité à pratiquer l'expérience lui-même).
- . Reconstitution d'un profil d'escalier à l'aide de bandes de papier plus ou moins longues
- . Reconstitution de formes (but : exercice mathématique ou connaissance du schéma corporel)
 - pot et anse
 - visage et oreilles
 - oeil ou bouche d'un poisson à placer sur un dessin au tableau (quelle que soit la direction du poisson sur le dessin)
- . Pâte à modeler :
 - pour réaliser des formes variées (symboles d'écriture ou de géométrie) (bonshommes)
 - pour reconnaître tel élément du corps ("mets les oreilles, au chat") ou telle notion de lieu (tête en pâte à modeler : montre "devant", montre "derrière").
 - pour constater les empreintes laissées par tel jouet sur la pâte à modeler, et reconnaître l'objet incriminé (auto, vélo, oie, bébé) selon l'aspect de la trace ; cet exercice est inventé pour faire concevoir la notion de sujet ;
 - pour réaliser des opérations mathématiques ; couper en quatre, ordonner des morceaux du plus petit au plus grand ...

. reproduction (avec des allumettes) de modèles : les allumettes étant inversées une à une, ou deux à deux en groupes espacés. Il s'agit de faire repérer les différences de sens pour une même direction.

. jeux éducatifs : - escalier reconstitué par addition d'éléments de bois.

- "boîte aux lettres" : des éléments de bois doivent être "jetés" dans l'orifice adéquat.

Les formes sont variables ; les ordres donnés comporteront une plus ou moins grande difficulté linguistique :

"mets le rond" "le rond bleu"

"donne les ronds", "les carrés"

- boîte à encastrement

- identification des formes en plaçant sur un dessin plan, le cube ou la sphère de bois apparentable

- paniers à ordonner selon la taille, la couleur...

. manipulations de jouets (banals : poupées, animaux en caoutchouc, peluche ou plastique ; modèle réduit des objets de la vie courante). Ainsi peut être identifiée une notion sémantique : nom - verbe : ["verre" - "bois", par exemple.

Pour faire différencier les verbes symbolisant les sens, on peut comparer des dessins (nez, oreille, bouche, yeux) et des instruments - symboles (flacon de parfum, écouteurs de l'appareil amplificateur, fourchette, lunettes)] .

ou une notion morphologique (placer l'objet à tel endroit, montrer pour cet objet les

notions "tourne le dos" "devant" "derrière": cela est souvent plus facile sur un jouet que sur une personne ou sur soi-même. De même, on peut faire réaliser des actions comportant un mouvement "avance" - "recule" - "arrête" - "lève-toi", "lève-le" - "assieds-toi", "assieds-le" ...

. expériences :

- le bébé hissé dans un panier (tire - lâche, descends doucement)

- la pêche à la ligne (fructueuse - infructueuse).

Elles sont utilisées pour faire comprendre des relations de cause à effet, pour enseigner tel verbe, tel nom.

- direction et sens pris par un "drapeau" sur lequel on souffle, depuis différents endroits

- réalisation d'un noeud de ficelle (le début d'apprentissage est seul possible).

B - Connaissance du schéma corporel et applications

- Elle est indispensable pour concevoir un certain nombre d'éléments linguistiques et mathématiques.

- Des exercices que l'on pourrait intituler "gymnastique" ou "rythmique" peuvent aider son élaboration :

. ronde (lente, rapide, arrêt) (attention prêtée au tambour)

. exercice au tambourin : marcher selon le rythme inscrit au tableau

ou -----

La connaissance des termes vite et lentement donne également un aperçu sur la notion de temps.

. mouvements : - par rapport à un objet fixe : banc - sauter par dessus une règle - passer au milieu d'un cercle - sauter par-dessus un certain nombre de raies tracées au sol - tourner autour de quelque chose.

- ou mobiliser un objet (cerceau, règle)

Ainsi peuvent être mis en évidence des actions, des repères (haut-bas ; devant-derrrière, près-loin ; au milieu ; dedans - dehors ; du côté de, à l'envers ; de côté - image d'une dame de profil) et des termes correspondants (marcher, monter, tourner, lâcher, assis, debout, lève-toi etc...)

- imitation des mouvements d'autrui

. connaissance des éléments du corps et du visage

. connaissance des couleurs, des formes, des tailles.

exercices de "spatialisation" : reproduction avec des jetons de formes indiquées par un modèle semblable (cercle, bâton, croix, signe x, signe < , lettre V ...)

. sensations auditives, tactiles (vibratoires de la parole, par exemple)

. Début de la connaissance du schéma corporel appliqué à autrui:

On fait repérer les notions, sur un jouet, sur un dessin ; on fait faire au jouet le mouvement désiré. Ainsi peut être amorcée

l'opposition linguistique : "couche-toi"
"couche-le"

- Les sensations corporelles peuvent également amener la compréhension de notions conceptuelles et linguistiques

Un signe est inscrit au tableau, mais un peu trop haut pour que l'enfant puisse l'atteindre. La sensation d'effort éprouvée en étendant désespérément le bras, lui fait mieux comprendre cette impossibilité, et la nécessité de monter sur un meuble ou d'être porté pour atteindre l'objectif trop haut placé ("peux pas, porte-moi").

Ce genre d'intuition est une première démarche vers la compréhension de la causalité, et de la négation.

IV - Les débuts du calcul

A . La notion de nombre

. On étudie les nombres peu à peu et seulement de un à dix (En fin d'année, Viviane commence à étudier les dizaines).

Mais on cherche à faire comprendre également aux enfants les notions de 0 ("rien"), beaucoup, tout, pour une collection considérée.

. Au départ, on enseigne la reconnaissance de ces nombres à l'aide de jetons. Puis, à côté du nombre d'objets désiré, on place un carton sur lequel est inscrit au recto le chiffre correspondant, au verso le nombre de points qui le représente .

Pour aider les enfants à cette connaissance du nombre, on s'aide :

- de plaques supportant des boules de bois colorées
- d'un boulier
- du "clavier compteur" (Institut Gustave Thiberge Paris)
- d'objets à distribuer
- de réalisations au tableau : "fais trois ballons" "fais tous les ballons" (dessin à compléter suivant la consigne).

. Nous n'indiquons pas le détail de cet apprentissage ; nous signalons, parce qu'il a une valeur symbolique amusante, le dessin de la main sur les ongles de laquelle on place des jetons, pour réaliser le chiffre cinq.

. L'enfant commence à écrire les chiffres (tableau, pâte à modeler)

. Il n'apprend à reconnaître leur nom écrit que plus tardivement (à partir de la fin mars).

B. La mémoire de la succession des chiffres

On fait ordonner les cartons porteurs de chiffres le long d'une règle ;

On réalise également la succession des nombres sur un boulier (aide visuelle).

C. Aperçus géométriques

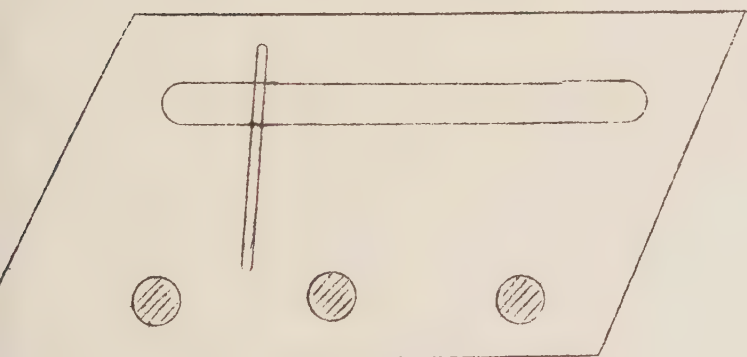
L'enfant apprend à connaître rond - carré - triangle - croix.

Notion de milieu.

Le découpage d'un bâton de pâte à modeler pour réaliser un $\frac{1}{2}$ permet d'opposer "coupe grand et petit".

- D . Idée de la division, partage d'une feuille de papier, de bâtons de pâte à modeler : coupe en quatre, en cinq, en deux bien au milieu.

Pour que l'enfant réalise mieux cette notion, le bâton de pâte est placé sur une grande feuille de papier où sont dessinés les jetons symbolisant le nombre de parts (jetons et bâton étant visibles simultanément). Avec un coupe-papier, on sépare les jetons en même temps que les morceaux de pâte.



E . Idée de multiplication ; idée d'addition

. On prépare la multiplication en faisant répartir, sur des bateaux dessinés, des rames (deux par bateau).

D'où la réalisation pratique de trois fois deux allumettes, deux fois deux allumettes.

On dessine au maximum cinq bateaux.

. On fait répartir également des oreilles sur des visages de carton.
ou - c'est plus difficile - des visages entre des paires d'oreilles.

. L'exercice similaire avec des pots et leur anse .

. Puis (deuxième trimestre scolaire), on enseigne à l'enfant les signes

+

x

(à reconnaître, et écrire).

Ils seront intitulés respectivement

"et"

"fois"

. On utilise le terme fois.

"pique deux fois", "pique trois fois"
(le bâton de pâte à modeler)

. Les termes de pareil et non pareil

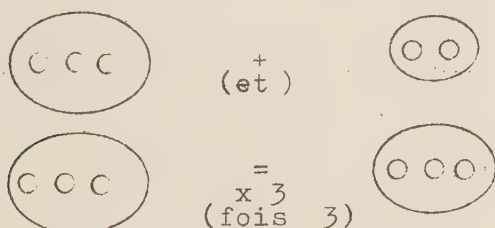
=

~~≠~~

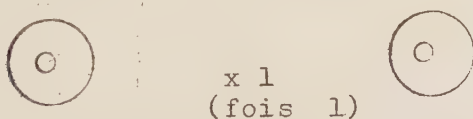
ont été soigneusement enseignés (depuis le début mars) au cours d'exercices où l'on compare des objets, des couleurs, des personnes, des images de vêtements, ou de pièces de vaisselle ; on a ensuite opposé un verre et deux verres...

L'enfant est seulement prié de choisir le signe médian à placer entre les deux objets comparés.

. Ayant vérifié (mi-mars) que les enfants savent distinguer les signes "et" et "fois" On peut lire :



Ainsi un groupe de trois objets s'appelle "fois trois".



. On revoit cette notion en faisant reconnaître des images de groupes d'objets (fleurs - avions).

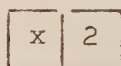
. On complète cette notion de la façon suivante :



Le carton

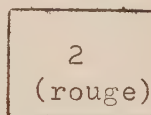
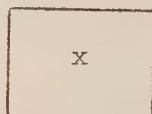
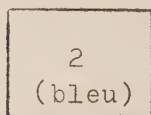
2

est déplacé devant chaque groupe.
On conclut alors :



intitulé "fois 2"

Après quelques vérifications analogues, l'enfant est invité à choisir le carton où est inscrit, dans une autre couleur, le chiffre de gauche :



. A cette date, il semble que Viviane soit capable de juger si une "situation" comporte l'idée d'addition ou celle de multiplication.

F . Premier pas vers la soustraction

. Sur une ligne horizontale, au tableau, l'enfant doit effacer un peu, beaucoup, tout.

. On place une série verticale de jetons sur un papier. On cache quelques jetons du haut de la série. On demande à l'enfant combien sont cachés (il indique sa réponse en mettant à côté de la "place vacante" le nombre de jetons disparus). Viviane est parfaitement capable de réaliser cet exercice à la fin du deuxième trimestre.

G . Nombres ordinaux

(indispensables ultérieurement au point de vue linguistique pour enseigner la distinction

un - une

le - la)

• On les transcrit ainsi :

1^{er} 2^m 3^m 4^m 5^m

Mais le "montage" de ces mécanismes est délicat ; et nous ne voudrions pas croire que l'enfant a déjà intégré les principales bases du calcul.

V - Préparation à l'écriture

- Il n'est pas d'usage d'enseigner à l'enfant entendant de même âge les éléments de l'écriture ; le but de cette formation n'est donc pas de gagner des années.

On désire aider l'enfant sourd à fixer les éléments de l'articulation, de la lecture et de la lecture labiale qui seraient trop fragiles, et, par là même, bientôt fixer des éléments linguistiques que l'expérience et la mémoire auditives de l'entendant ont ~~retenus~~ solidement. On désire également préparer l'enfant lentement à ce qui exigerait plus tard des efforts trop rapidement déployés.

- Schématiquement l'écriture est enseignée au tableau avant de l'être sur le papier. Ce second stade sera néanmoins amorcé, afin de favoriser la lecture des dessins et mots transcrits sur papier.

D'autre part tout mouvement difficile est enseigné, non à la craie, mais avec une éponge mouillée : l'enfant est prié d'effacer la trace inscrite au tableau ; puis de repasser sur ce "chemin humide" avec son éponge ; ensuite il écrira à la craie sur ce même chemin.

- Les exercices :

1. écriture selon une direction verticale

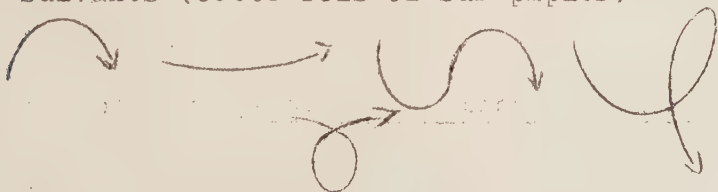
- abaisser les verticales à partir d'un trait horizontal
- mettre des queues sur chacun des ballons dessinés
- connaissance du haut et du bas : effacer un point situé en haut, un point situé en bas du tableau ; l'effort imposé à l'enfant sera excessif (s'accroupir, se dresser sur la pointe des pieds), afin de mémoriser ces notions.

2. écriture selon une direction horizontale

- à partir d'une verticale, tracer vers la droite des horizontales
- tracer dans les mêmes conditions, alternativement un grand trait horizontal et un petit trait horizontal (l'exercice sert à la connaissance des termes grand et petit).

3. notions diverses

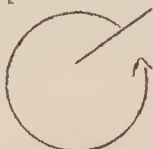
- lignes courbes : on fera suivre au doigt, puis avec une auto miniature les tracés suivants (cette fois-ci sur papier)



L'enfant reproduira, avec son doigt, le même tracé sur la table (mémorisation).

• On fera dessiner les manches d'une série de parapluies ; la pluie qui tombe ; l'anse d'un seau.

. L'enfant s'exercera à tracer un cercle à partir d'un point de départ imposé :



et d'autres amorces utiles pour les lettres.



. La notion de sens sera ajoutée à celle de direction



(tandis qu'on enseigne monte - descend); (Un poupon "mime" ces termes, Un enfant monte sur une chaise tandis que l'autre écrit la flèche montante, puis ils effectuent chacun la descente).

Ultérieurement on fera tracer des lignes penchées (ascendante par exemple).

. Courbes situées à droite d'une hampe, puis à gauche :



. Dessins du rond et du carré, avec modèle :

Seule Viviane réalise bien le carré ; on se souvient que la réalisation du cercle correspond à un âge mental de trois ans, celle du carré à un âge mental de quatre ans. L'écriture des formes sera également réalisée en pâte à modeler :



. Les croisements de direction sont vus spécialement pour l'écriture du huit :

- mettre une croix dans un carré



- compléter pour réaliser un huit



Une ficelle est appliquée sur le tableau, tendue, pour montrer la diagonale, lâche pour évoquer les tracés ratés, puis l'enfant efface en suivant le huit.

4. Peu à peu sont introduits des symboles variés :

8 - 1 - 3 - p - c et r (Viviane doit ainsi désigner rond et carré).

5. Au mois de janvier, la transposition est faite d'un plan à l'autre.

Au tableau seront tracés successivement :



Ces signes seront un à un reproduits sur le papier, par l'enfant.

6. On poursuit au tableau les tracés de

symboles :

2 - a - l - o - i - m - n - u
é - v - + - x

(habituant l'enfant progressivement à la dualité : minuscules d'imprimerie - minuscules écrites).

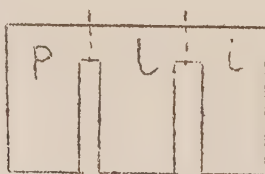
7. A l'occasion de l'écriture d'un mot entier, on enseigne à Viviane les difficultés de l'attache (rapprochée du verbe attacher par des exemples significatifs), tandis que l'enfant est invitée à décrire ses mouvements : monte, tourne, descend ...)

ame *sac*

(A cette occasion on fait ajouter l'accent circonflexe, "chapeau", et un point après le mot. D'où une notion linguistique : "Quoi ? point", "quoi ? fini").

Pour diverses syllabes ou lettres, Viviane doit redessiner l'attache, puis elle attache deux lettres isolées.

8. Dans la connaissance de l'écriture intervient la notion de la composition du mot puisque les lettres doivent être écrites dans un ordre déterminé. On fera concevoir le découpage



(l'enfant sépare les éléments), puis la reconstitution (aidée par le modèle écrit au tableau ; par les gestes symbolisant les

caractères phonétiques des lettres : la rééducatrice les rappelle au fur et à mesure; par l'articulation du mot).

VI - Articulation - Lecture - lecture labiale

- Nous ne reprendrons pas la controverse qui opposa jadis les partisans de la méthode orale et ceux de la méthode gestuelle; elle naquit parce que l'Abbé de l'Epée ne put appliquer à ses trop nombreux malades la méthode initialement souhaitée; on en retrouve les échos dans des ouvrages de date relativement récente (cf. les études de MARAGE et de VUILLEMEY, citées à la Bibliographie).

Nous ne discuterons pas non plus le rôle comparatif des deux langages dans le développement intellectuel.

Nous rappellerons seulement que le langage oral est la seule méthode qui permet au sourd les conditions normales de vie: la communication avec autrui - nécessité encore plus impérieuse à notre siècle - doit se faire dans la langue utilisée par le milieu qui entoure le sourd (puisque ceux qui n'en éprouvent pas le besoin, n'apprendront ni la langue gestuelle, ni une langue dactylographique).

- L'apprentissage de la lecture labiale est donc pour le sourd, avant la période d'appareillage éventuel, la possibilité de connaître le langage d'autrui; même appareillé, le sourd profond en gardera le plus grand besoin.

L'articulation lui permet de faire connaître sa pensée (l'écriture viendra ensuite appuyer le langage oral ; mais pour être vraiment utilisable en société le texte des réponses doit être formulé oralement).

La lecture des symboles écrits (comme l'écriture) fixe dans l'esprit de l'enfant les notions phonétiques et linguistiques tirées de la lecture labiale et de l'articulation. Sans ces intermédiaires visuels, le lien entre le langage "entendu" et le langage proféré serait bien ardu à établir et à mémoriser.

- Ces trois apprentissages vont interférer constamment ; nous en donnerons donc ici un aperçu plus ou moins chronologique :

1 - on enseigne d'abord la reconnaissance des phonèmes : . ils sont transcrits au tableau ; on montre simultanément à l'enfant leurs caractéristiques phonétiques : aspect des organes phonateurs au cours de l'émission du son, traduction tactile des vibrations laryngées, sensation des souffles émis ... ; on accompagne la désignation du phonème d'un geste mémorisant la forme de la lettre ou un de ses caractères phonétiques notables (ces gestes associés, destinés à disparaître ensuite, ont été utilisés dans divers domaines de la rééducation dont les sourds-muets ne représentent qu'un cas particulier ; on les trouvera décrits dans l'ouvrage de Madame S. BOREL-MAISONNY : - Langage oral et écrit. Tome I. DELACHAUX et NIESTLE - Paris - qui les a créés).

. Ainsi

o

œ

i

furent enseignés en premier.

Puis on introduisit :

a é

f

v t

p m

s n

u (avec des précautions pour les
confusions de lecture)

r ch

oi

ou eu

etc...

Des contrôles furent faits en faisant choisir à l'enfant des lettres (sur carton).

2 - Parallèlement on essaie de faire émettre par l'enfant le son correspondant, sachant néanmoins que les résultats ne sont jamais immédiats ni parfaits (parce que l'enfant conçoit encore difficilement ce que son oreille ne contrôle pas).

Des précautions rigoureuses doivent être prises dans cet enseignement : les défauts articulatoires sont un handicap difficile à éliminer, et une acquisition articulatoire

supplémentaire ne les compense nullement. (Ainsi, il est d'usage d'enseigner tardivement les voyelles nasales, car leur étude précoce entraînerait la nasalisation systématique de toutes les voyelles).

A titre d'exemple, fin octobre, Henri répétait le "ch" de "marche", Didier pouvait redire le "p p" de "poupée".

3 - Fin novembre, Henri commençait à articuler lentement mais réellement la succession de deux phonèmes

s

a

dont on évoque pour lui la succession, en faisant sentir souffle buccal puis vibration laryngée.

A partir de cette date, on prend des précautions pour ne pas trop mêler les reconnaissances de voyelles et consonnes qui sont transcrites dans une couleur différente (rouge pour les voyelles, bleue pour les consonnes - ce choix est définitif), car on doit amorcer l'assemblage.

Ainsi seront présentés



écrit ensuite fo

fi

fé

On fait ensuite reconnaître, puis répéter des syllabes :

vi ri po su fo mé doi nou
chu co ...

Des syllabes "inverses" sont également présentées à l'enfant :

ach as ich is ...

4 - Quelques difficultés de reconnaissance sont prévues avec soin :

- décalage entre l'enseignement du p et du b
- repérage de sens précédant la reconnaissance des lettres m n u ; on fait disposer des allumettes neuves sur les schémas suivants :



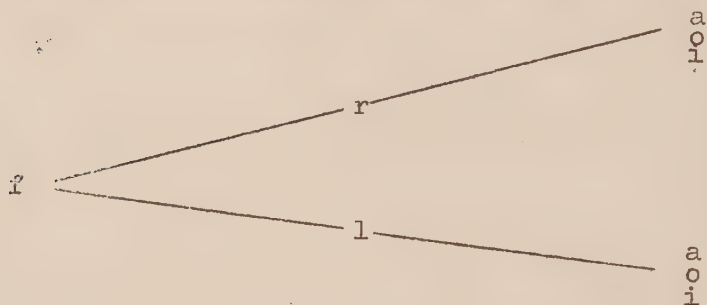
- (en janvier) on présente l'opposition

ph f c
ch h

on ajoute une voyelle après les mêmes consonnes.

on donne un exemple de mots comportant ces difficultés.

5 - On enseigne (mi-février) la syllabe
du type consonne + consonne + voyelle



Pour un tel exercice, il faut que l'enfant soit déjà capable de désigner successivement et dans l'ordre trois objets : animaux par exemple.

6 - Début mars est amorcée également la notion de syllabe : elle est mise en évidence par le nombre de voyelles (tranchant en rouge sur les consonnes bleues du schéma phonétique) et par les sensations vibratoires correspondantes.

Pour Henri qui concevait mal cette notion de syllabe (d'où l'incapacité à articuler un mot comme "papa"), on dut employer "de grands moyens" :

un mot tel que papa fut répété syllabe par syllabe, l'effort articulatoire étant exigé à la présentation de chacune des deux moitiés du dessin symbolisant son papa. Il va sans dire que c'est sans plaisir qu'on lui offrit le douloureux spectacle psychologique d'un papa coupé en deux, par les caprices de la phonétique ; le procédé réussit.

7 - Les schémas phonétiques simples sont utilisables pour des enfants de cet âge à

condition d'une explication adéquate et d'un apprentissage. Ainsi les schémas symbolisant

une occlusive (p)
une voyelle précédant une occlusive (ap)
une occlusive + une voyelle + une occlusive
+ une voyelle (papa)

Ces schémas aideront le repérage articulatoire de mots difficiles, la distinction sourde-sonore (ultérieurement), l'opposition constrictrive-occlusive ...

8 - Malgré la connaissance incomplète de la lecture, on fait reconstituer à l'enfant des mots simples (fil, sac), présentés sur un papier ainsi découpé :



l'enfant sépare les éléments, puis les replace côte à côte et dans le bon ordre (il est aidé par la transcription écrite du mot au tableau - qu'il peut "consulter" -, et par les gestes phonétiques précédemment cités, qui servent d'épellation).

Un exemple de ces reconstitutions avait été donné, déjà, début novembre, pour un mot tel que "roi" : des lettres mobiles sont disposées le long d'une règle ; l'unicité du mot paraît néanmoins plus arbitraire, que dans le procédé du papier découpé.

- La lecture labiale :

. L'enfant constitue donc une acquisition progressive du mot, par les moyens précédents, allant du son élémentaire au mot entier. Celle-ci est néanmoins à peine ébauchée puisque l'enfant ne peut pas encore lire un texte; il ne peut également "proférer" lui même qu'une partie encore infime du capital linguistique dont dispose l'enfant entendant de même âge. On introduit pourtant déjà la reconnaissance des mots énoncés par autrui, en lecture labiale.

. Celle-ci est l'art de recueillir le maximum de précisions sur le visage de l'interlocuteur, que ces indications soient visibles au niveau des lèvres ou du visage entier (VUILLEMEY- ouvrage cité - rend compte d'expériences intéressantes, comparant la "lecture" sur le visage entier et sur la région buccale seule ; sur le visage de face et sur le visage de profil).

Cet apprentissage est extrêmement difficile et nous le sentons avec acuité dans l'exemple suivant : un entendant saisit avec la plus extrême difficulté les paroles d'un speaker de télévision si l'intensité est trop faible ; il n'y arrive pas si l'intensité est quasi nulle.

L'enseignement doit être méthodique (influence de l'éclairage ; de la position de l'interlocuteur ; du champ de vision offert pour la labiolecture, de l'attention de l'auditeur ...) et longuement poursuivi, afin que le sujet puisse traduire l'ensemble des messages émis à partir des informations recueil-

lies (elles sont toujours incomplètes, puisque la parole n'est pas entièrement visible).

La suppléance mentale est le nom dont nous baptisons cette extraordinaire capacité, qui nous permet de reconstruire ce que nous avons partiellement saisi, en fonction du contexte, avec la prudence correctrice de l'intelligence.

Une enfant que nous avons suivie au premier trimestre scolaire était capable de lire sur les lèvres de sa mère, (située de profil), pendant les trajets en voiture.

La mimique et l'action ne devraient à ce niveau intervenir que modestement dans la compréhension des termes enseignés, et l'enfant est invité, à faire constamment appel à l'examen du visage, pour interpréter les messages. Nous verrons plus loin de quelle façon on lui en fait prendre l'habitude.

. L'enfant acquiert le mot (ou les éléments du mot) par la lecture et l'articulation et en même temps il apprend à le reconnaître sur les lèvres.

Les confusions phonétiques de certains types sont inévitables au stade du mot. On sait que l'enfant repère seulement les éléments phonétiques les plus visibles. Le contexte dans lequel est présenté le mot (circonstances - mimique ou action - analyse articulatoire et gestuelle - lecture) permettra à l'enfant de l'intégrer après un certain nombre de fois.

On cherche donc à utiliser fréquemment des mots plus importants (quelquefois un peu abs-

traits mais courants) ; le contexte pourra d'ailleurs être compliqué. Des verbes (sous forme simple), des noms, des expressions morphologiques, sont introduits au fur et à mesure des besoins ; des ordres sont donnés, des phrases entières sont énoncées ("efface" ; "coupe" ; "coupe en trois" ; "à qui le O rouge ?" "fais trois plis" ; "fais un grand trou" ; "passe par le grand trou" ; "mets l'oeil du poisson"...). C'est là déjà un aspect de l'apprentissage linguistique. Pourtant l'enfant n'est théoriquement parvenu qu'à un niveau linguistique modeste et il n'est sûrement pas capable d'utiliser spontanément tous ces mots. Il est agréable de noter que, même si ces consignes aboutissent à une part d'échec, l'ensemble de la compréhension est affermi peu à peu.

- II -

ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

-:-

1 - Introduction

. La première partie du présent travail nous a montré l'intérêt des apports éducatifs variés de la formation préscolaire.

Elle nous a également indiqué, par des exemples occasionnels, comment l'éducateur pouvait chercher à partir des notions les plus variées à susciter l'évolution linguistique de l'enfant.

Néanmoins il n'apparaît pas encore clairement, selon quel plan sera développé cette création.

. Il n'apparaît pas non plus, comme une évidence, qu'il soit possible d'apporter à l'enfant de cet âge plus que les enseignements précédents :

-ceux-ci le préparent aux acquisitions scolaires, d'une part ;

-d'autre part, peut-on parler de phrases alors que l'enfant commence à proférer de simples sons ? N'est-ce pas là une erreur de méthode et un coupable manque de progression pédagogique ?

Il est d'ailleurs très éloquent d'examiner

sur ce point les ouvrages d'enseignement. Y a-t-il des "grammaires" écrites à l'intention du sourd-muet, conçues selon une progression linguistique raisonnée ? S'il en existe, sont-elles plus accessibles au sourd que nos grammaires usuelles ?

Les écrits que nous avons eu la possibilité d'examiner étudiaient bien les problèmes du sourd. Certains présentaient des notions particulièrement riches sur l'éducation préscolaire du sourd ; mais la plupart, surtout ceux conçus dans les ouvrages médicaux, n'envisageaient pas l'utilité d'une telle réflexion. Même, certains ouvrages spécialisés résumaient en quelques lignes ou mots l'apprentissage de la langue : en somme, une fois l'articulation du mot acquise, il n'y a qu'à introduire des phrases progressivement plus complexes, tout en surveillant les qualités phonétiques de la diction. L'écrit de Madame SADEK (l'Acquisition du langage chez des sujets ayant une perte auditive - cf. Bibliographie) est une réponse à cette simplification excessive.

Les "Mémoires d'orthophonie" (Faculté de Médecine de Paris) que nous avons pu consulter, représentent des études très partielles, mais orientées selon une inspiration analogue.

Nous allons essayer d'examiner pourquoi il existe ici un problème d'ordre linguistique (et non seulement phonétique) ; et pourquoi il n'est pas superflu d'orienter l'apprentissage de la parole selon ces vues. La séquence de l'enseignement donné aux enfants que nous avons suivis, nous permettra de ré-

fléchir de façon très pratique, et de ne pas succomber à la tentation des discussions seulement spéculatives.

2 - Le langage : signe d'une communication

. L'enfant étant introduit dans un nouveau milieu social (présence des autres enfants et de la rééducatrice, dans un cadre scolaire), on commence par établir la notion qui fait la base des échanges linguistiques : la parole est le signe d'un échange. Jusqu'ici, l'enfant vivait sans faire usage du langage pour communiquer, soit parce qu'il ne s'apercevait guère de l'existence du langage ; soit parce que cette possibilité lui paraissait inaccessible.

. Dès les premières leçons, on demande à l'enfant de n'obéir qu'à la consigne dictée par les lèvres et le visage de la rééducatrice : il regarde son visage (au besoin, on le force doucement à diriger son regard vers elle), et lorsque la consigne y est lue, il peut accomplir la tâche demandée.

Comme nous l'avons déjà vu, on trace au tableau les signes représentant les voyelles

o oe i

(en minuscules d'imprimerie). On associe à ces signes un geste de la main, qui aide à fixer une caractéristique du phonème en question, et à mémoriser ces sons auxquels l'enfant n'est pas accoutumé, qu'il n'entend pas. A la représentation écrite et au modèle gestuel, sont associées

la traduction des phonèmes sur le visage de la rééducatrice, et la traduction tactile des vibrations laryngées présentes ou absentes. L'enfant apprend donc, en même temps que la reconnaissance des sons du langage (au point de vue lecture et lecture labiale) son articulation, mais surtout la valeur de signe du langage : il n'a le droit de montrer le signe au tableau, que parce qu'on le lui a demandé par le langage ; c'est à cette demande formulée que correspond son acte.

Le nombre de possibilités étant limité, le choix est donc faisable après un apprentissage rapide.

Pour rendre le travail plus distrayant pour des enfants si jeunes, le simple geste de désignation est souvent remplacé par l'effacement de la lettre : responsabilité appréciée. (Nous savons que ce geste exerce l'habileté de l'enfant, pour le préparer à l'écriture). Le langage, pour l'instant invitation par quelqu'un d'autre à une activité déterminée, est donc présenté à l'enfant comme le signe d'une communication.

. Par ailleurs, chaque fois que la chose est possible l'enfant sera invité à répondre oralement aux questions : ce qui au début est nul, deviendra peu à peu ébauche de répétition, puis langage spontané. Dès le début de l'année scolaire, Viviane (qui y était accoutumée depuis l'année précédente) était capable de répondre à : "qui ?" - "moi" , lorsqu'on proposait aux trois enfants un objet à prendre, ou une activité intéressante à faire, l'autorisation n'étant accordée qu'à l'auteur de cette désignation.

3 - Les sémantèmes

. Une notion frappante dans l'enseignement du langage est la priorité accordée à l'apprentissage du verbe. Le nom et le verbe - puisqu'ils représentent les sémantèmes - paraissent les deux catégories de mots les plus intéressants au début.

. La tentation serait grande d'enseigner en tout premier les noms concrets, car la représentation en paraît plus aisée, et la compréhension beaucoup plus accessible. Un nom désigne une personne, un animal ou une chose ; donc beaucoup peuvent être "montrés" à l'enfant : si leur présence est moins courante, on a recours à un modèle réduit ; les enfants de cet âge savent très bien reconnaître et utiliser pour le jeu un téléphone en plastique, ou une imitation de légumes ou de fruits en matériau analogue ; enfin les photos, dessins, et rapidement des schémas extrêmement dépouillés sont acceptés instantanément par l'enfant pour la reconnaissance de notions concrètes. Les dessins ci-dessous sont évoqués immédiatement comme un garçon - une fille, ou bien un monsieur - une dame.



Comme les enfants de cet âge - et plus encore les enfants sourds - ont une capacité d'abstraction forcément limitée au début, toute notion présentée dans certaines conditions risque de rester fixée à ces conditions ; et ce, malgré les précautions prises pour que le mot ne soit pas trop lié à l'image qui lui a servi de premier support :

- on utilise le mot pour plusieurs objets analogues ; ou semblables seulement par l'usage commun : il existe des verres en métal, en plastique, en verre ... ; des verres de couleurs variées, de tailles différentes, de formes différentes (à pied ou sans pied ...)

- la maman réutilisera les mots enseignés, dans le cadre familial ...

. Or l'apprentissage du nom fait souvent appel aux mêmes images que celui du verbe, bien qu'en principe les deux notions soient fondamentalement différentes. Si on a déjà défini le terme de "verre" en faisant le geste de boire, suivi d'images ou de présentations de l'objet dans des circonstances plus ou moins liées à l'acte de boire, l'enfant ne pourra concevoir le nouveau terme de "boire" ; il le remplacera par celui de verre et manifestera l'opposition d'une incompréhension totale, mais motivée. Pour éviter ce genre d'expérience on sera tenté de faire passer en premier les notions les plus abstraites, les plus difficiles à intégrer :

- le verbe en l'occurrence -

contrairement aux habitudes pédagogiques classiques. II ne faut pas, néanmoins, être

systematique. Rapidement la même image sera utilisée pour les deux termes, en tentant de faire concevoir à l'enfant le sens de cette dualité.

. Par ailleurs les verbes que l'on tentera de faire utiliser et reconnaître par l'enfant, seront des verbes d'usage courant ; ils ne sont pas toujours les plus descriptifs. Afin que l'enfant les adopte au cours de cet apprentissage, on réutilise les mêmes notions verbales en d'innombrables occasions ; peu à peu, l'enfant s'habitue à lire sur les lèvres de la rééducatrice puis de la maman une ébauche suffisante pour reconnaître le terme , et il en répète une approximation, mais dans les circonstances adéquates.

Au début de ces séances, l'emploi et la vague répétition d'un verbe tel que donne, casse, viens, nous semblait sans valeur réelle ; comment ce petit nombre d'auditions, cette ébauche articulatoire médiocre, cette lecture labiale à peine réalisée, pouvaient-elles fixer de façon quelconque, des mots finalement abstraits ; comment pouvaient-elles être prises en considération, alors qu'à un test de langage au bout de plusieurs mois, l'enfant n'aurait employé spontanément qu'un nombre minime de mots ? C'est en constatant la différence de niveau entre les enfants de ce "jardin d'enfants" que nous avons vu la valeur réelle de ces acquis invisibles. L'exemple suivant en donne encore confirmation. En d'innombrables fois, la rééducatrice, ayant besoin d'un morceau de papier pour dessiner ou écrire, prenait une grande feuille blanche et attendait, ciseaux en mains, que les enfants veuillent bien faire attention ; elle disait alors :

"coupe" et demandait la répétition du mot. Ensuite et seulement, elle donnait le coup de ciseaux. Ultérieurement les enfants spontanément répondaient à l'attente : "coupe". Nous apprîmes de la maman d'Henri (à la mi-mars) que le vocabulaire spontané de l'enfant comprenait "papa - auto - f(erme) - coupe". Bien sûr, cette liste est courte pour un travail de plusieurs mois ; bien sûr, "coupe" était essentiellement l'articulation du "p", mais le mot était adopté en tant que signe.

. Le recensement des verbes ainsi utilisés dans ces premiers mois est forcément incomplet, nous citerons :

- marche cours avance recule passe
arrête attends monte descends pousse
tire saute va viens tourne assis
debout (lève-toi assieds-toi) couche-toi
tombe roule coule.

- fais porte ouvre ferme casse coupe
découpe déchire sépare froisse plie
déplie efface dessine écris colle
appuie retourne secoue cache donne
prends pose mets enlève touche tape
pique lâche jette attache détache range
mélange verse change allume

- entends regarde vois sens parle
souffle bois mange pleure tousse
se mouche pince lave couds dors
réveille

deviens

- peux pas

- va tomber

Finalement :

- le nombre de ces verbes est assez limité (ce qui permet un nombre "d'auditions" important) .
- Ces verbes sont extrêmement courants, concernant les différents mouvements, gestes et positions du corps, la vie du corps, les activités scolaires ou manuelles banales.
- Certains, par leur sens particulièrement général, seront employés constamment par l'entourage, (et par l'enfant - dans la parole ultérieure-).
- Ils sont présentés sous leur aspect auditif le plus courant : cette forme correspond approximativement à l'impératif et au présent de l'indicatif - singulier -, elle permet d'éviter que l'enfant n'adopte en premier l'infinitif du parler enfantin.
- Ils peuvent être insérés dans un contexte :
 - . objet ayant servi de support à l'action, variant en de multiples exemples ;
 - . présentation par rapport au verbe de sens opposé ou au verbe indiquant une action consécutive (d'où une image mimée, une histoire possible)
 - . exemples : - lâche (le cerceau)
 - va viens
 - attache tire
- . Le choix des noms enseignés fut guidé à la fois par une sélection phonétique et une sélection d'intérêt : jeux, vie familiale et vie scolaire ... rendront nécessaires les noms de personnes, de quelques animaux, d'ustensiles, ou produits alimentaires,

de jouets, de mobilier, de vêtements, de parties du corps. On fera donc acquérir les noms permettant à l'enfant de nommer les membres de la famille les plus proches, les individus sous forme générale, les jouets courants (d'où les objets de la vie usuelle; puisque les jouets sont souvent des modèles réduits). Quelques autres noms de choses concrets, ou moins tangibles mais appartenant à l'expérience vécue de l'enfant (soleil par exemple) seront également enseignés.

4 - Les autres exigences de l'enseignement linguistique

. Mais il ne s'agit pas de meubler l'esprit de l'enfant des éléments sélectionnés d'un dictionnaire ; l'expérience de séjours à l'étranger nous a fait sentir que, pour pouvoir "se débrouiller" dans les conversations courantes, il n'était pas nécessaire d'avoir un capital de vocabulaire très important. Ce que l'on acquerrait n'était pas non plus une réserve de mots, mais l'usage aisé de quelques mots dans les circonstances linguistiques courantes.

. Parallèlement aux acquisitions sémantiques précédentes, il faudra donc susciter les progrès suivants :

- 1 - constituer quelques "conditionnements" grammaticaux ;
- 2 - ordonner les mots en phrases;
- 3 - essayer d'enrichir la pensée - pour elle-même et pour son expression future - : Les histoires mimées et racontées sont une tentative de cet ordre;

4 - il est important d'essayer de faire accéder l'enfant à quelques concepts de généralisation et d'abstraction : ils vont l'aider à élaborer mieux sa vie intellectuelle, même avec un langage encore infirme. Il faut que l'enfant sache dégager un certain nombre de vues, d'organisations de l'expérience, "d'idées générales", (afin de dominer l'expérience immédiate, bientôt la diriger ou réfléchir sur elle, et ne pas se noyer dans le désordre d'un monde d'objets et d'actions élémentaires).

5 - Conditionnements grammaticaux (qualité ; nombre et article ; distinction nom-verbe ; partitif ; négation ; genre ; morphèmes divers) :

A - L'enfant ayant ressenti la notion de qualité au cours de divers exercices basés sur le repérage d'une certaine qualité, on lui enseigne simultanément les adjectifs correspondants.

Pour être mieux compris, ceux-ci sont souvent enseignés par doublet. On se préoccupe ici de faire adopter l'usage de l'adjectif et sa compréhension ; il ne s'agit évidemment pas d'en faire comprendre la valeur grammaticale.

. Nous citons des exemples d'adjectifs utilisés au cours de l'enseignement :

sage - vilain
fini
chaud - froid
rond - carré
adjectifs de couleur

adjectifs correspondant aux notions de
taille (grand - petit)
dur ...

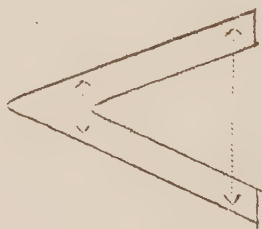
Les notions peuvent être employées en
juxtaposition dans le langage : un rond bleu.

. On fait également comparer :

- a -le plus grand, le plus petit (bâtons de
pâte à modeler, à ordonner);
- b -le travail est repris de façon plus pré-
cise (mi-mars) :

On découpe un v de carton ; sur deux
carrés de papier, on dessine deux silhouet-
tes : un petit garçon ; une grande fille.
Au départ les "tableaux" sont dans le rapport
de taille des personnages (petit papier,
grand papier) ; ultérieurement on rendra
la distinction indépendante de ce support.

On montre à l'enfant que le v de carton
présente une zone petite et une zone plus
large :



et l'on fait correspondre les silhouettes :
la petite pour le petit côté
la grande pour le grand côté.

La comparaison est indiquée :

La comparaison de nombres est possible, si l'enfant a saisi la distinction pareil/non pareil.

Elle peut être réalisée sans les cartons plus que ; en faisant placer le signe d'inégalité, ou au contraire les images ...

B- Idee de nombre : il s'agit à la fois d'un concept, et d'une notion grammaticale. Nous pensons que les exercices de calcul donnent à l'enfant l'idée numérale ; mais bien souvent, la part de conditionnement est grande dans cette fixation.

. L'enfant a appris en calcul, à distinguer un - tout - rien ; à compter ("fais 3 ballons", coupe en tant de morceaux ...)

. Mais déjà en novembre, on présente à Viviane la distinction

une roue - des roues

. En janvier, tandis que Viviane doit distinguer en lecture labiale des termes singuliers ou pluriels (grâce à l'article) on présente à Henri le tableau suivant :

un	des		
1	2	3	4
	10000000000000000000		
	intitulé "beaucoup"		

L'exercice consiste à placer des images sur la bonne case, puis à faire l'exercice en lecture labiale. Le travail est repris à l'occasion d'autres exercices :

On oppose

1
un rat

2
des rat (s)

en ajoutant un dessin explicatif et en soulignant de couleur jaune les morphèmes du pluriel .

- C - Au préalable, la distinction nom-verbe était introduite :
pour une même image, l'enfant doit choisir le verbe adéquat

(bois jette attache)

le nom adéquat

(verre balle ficelle)

Il doit sur ces images, pouvoir placer les deux types d'appellation ; mais ébaucher l'action (mimée), seulement pour le verbe.

- Pour faciliter la distinction, on place l'article à côté du nom en mettant en évidence son rôle d'indicateur de nombre :

un verre	des balles
1	2

- D - Le partitif : (cette étude difficile est proposée, en premier, à Viviane).

. L'enfant a vu au cours de l'apprentissage du calcul, la signification des dix premiers nombres, mais aussi celle des termes rien - beaucoup - tout (pour une quantité dénombrable).

. On peut alors présenter la notion "un peu":

- avec une salière :

tout : salière en main
rien : on fait semblant de verser
un peu : un peu de sel

- avec un rouleau de "scotch" : tout, rien, un morceau.

. On dessine pour Viviane le tableau suivant:

tout	un morceau un peu

sur lequel on oppose les dessins de :

une pomme de la pomme
la soupe de la soupe
un pain du pain

Viviane doit placer les étiquettes

un	une	de la	du
1	1		

à côté du nom et de l'image correspondants.

C'est plus tard que l'on construira :
je mange du pain, j'achète un pain, je mange
de la soupe, je verse la soupe.

D'autres exemples sont dessinés et étudiés (un savon, le lait, le fil, une orange, le soleil, le sel, etc...). Après le choix de l'article ordinaire ou du partitif, on applique la lecture labiale de chacun des termes.

. La leçon est reprise avec :

- un pain, du pain, des pains
- une pomme, de la pomme, des pomme s

1

2

les enfants devant offrir l'objet demandé (en pâte à modeler).

- un exemple de l'article élide :



l'



de l'...

- des exemples nouveaux répétés en lecture labiale.

D' - La notion de nombre est revue lorsqu'on enseigne l'ordination :

on présente : les chiffres (nombres cardinaux)

les nombres ordinaux ;

on demande de montrer le nombre (trois jetons)

le numéro (troisième chaise)

(on fait précéder l'exercice de la connaissance des repères devant-derrrière).

Les questions sont posées quel que soit le sens de la succession envisagée : on inverse le sens de la série de chaises.

L'enfant doit remplir les tâches demandées soit en déplaçant ou montrant un objet (jouet),
soit en se mettant lui-même dans le jeu.

On essaie de faire adopter l'adverbe interrogatif de nombre combien de ...?
Ce terme n'est pas encore "fixé".

. L'acquis de l'ordination sera précieux, pour enseigner un schéma distinctif

article défini - article indéfini.

(le nom en jeu étant vu pour la première fois : indéfini ; ou pour la seconde fois : connu ou défini).

E - La négation : nous reparlerons par la suite de sa signification conceptuelle : il nous suffit pour l'instant de noter qu'elle est présentée à l'enfant comme une interdiction.

• On lui donne un ordre,
puis on annule cet ordre :
saute - ne saute pas.

• On lui fait constater l'impossibilité de réaliser quelque chose

efface t : "y a pas"

efface o : "peux pas" (il faut monter sur une chaise)

à vrai dire l'enfant constate avec la rééducatrice l'absence de réalisation ; il n'en sent pas encore toute la valeur.

Grammaticalement, on l'habitue à l'expression négative en lui présentant les cartons

ne pas

oui

non

ne, pas, et non sont écrits en bleu,
oui et le trait symbolisant le verbe sont
écrits en rouge.

L'enfant est alors invité à réaliser :

prends, ne prends pas
coupe, ne coupe pas
passe, ne passe pas

tout en choisissant la bonne étiquette,
et en la plaçant devant lui.

F - Genre :

- L'enfant doit savoir choisir le carton
adéquat

il

ou

elle

correspondant à une silhouette découpée de
garçon ou de fille.

- On vérifie ensuite sur des images variées
que l'enfant propose bien la silhouette mas-
culine pour les images de garçons ou d'hommes,
la silhouette féminine pour celle des fillet-
tes et des dames.

G - Morphèmes divers

Occasionnellement, plus qu'à titre systé-
matique, l'enfant est familiarisé avec les

expressions suivantes, dont il ne saisit vraisemblablement qu'une approximation ; (sauf pour certains termes, où l'action lui permet de fixer plus précisément le sens).

1 - adverbes (les adverbes de lieu sont vraisemblablement les plus parlants, bien que pouvant prêter à des confusions spatiales) :

- . haut - bas
- . va loin
- . mets-toi au milieu
- . devant-derrière : on s'est attardé sur le bon repérage spatial de ces termes
- . où ?
- . où devant ? c'est-à-dire, où se trouve devant, repéré par rapport à un objet supposé animé
- . vite, lentement.

prépositions :

- . exercice (réservé à Viviane) concernant sur sous dans
- . du côté de
- . "mets dans ton sac"
- . "marche comme maman".

2 - notions interrogatives :

- . quelle ?
- . lequel ? (choix entre plusieurs symboles identiques, inscrits au tableau)
- . qui ?

Nous verrons plus loin l'exercice qui cherche à préciser la signification de cette question.

Dès le début, le terme fut employé dans les circonstances suivantes :

on propose un objet ou une tâche aux enfants, celui qui désire être désigné répond "moi" en se montrant lui-même.

Le terme est employé dans des phrases :
qui a (la lettre) I ? qui tire (le poisson)?
A qui le O rouge ? à moi. A qui le grand poisson ?

•Quoi ? l'enfant doit désigner en réponse telle lettre, ou la signification de telle image (c'est-à-dire choisir "l'étiquette" : coupe, mange)

3 - pronoms personnels

- en réponse à "qui" ? l'usage du "moi"
- plus tard : dans des phrases :
qui ? "moi" "je verse".
porte-moi
assieds-toi
donne-moi

dans des désignations : montrer l'appartenance d'un dessin à son auteur :

(à) moi
(à) toi
(à) elle
(à) Henri;

passe à Henri, à elle, à toi;
pour toi, pour moi;
lève-toi lève-le (l'ours)
couche-toi couche-le;

.. nous avons vu l'apprentissage de il et elle
• au mois de mars, après une révision de ces deux termes, on cherche à opposer

moi

toi

(je est écrit au verso du carton)

l' enfant devant prendre une étiquette et offrir l'autre.

On mêle ensuite les cartons "moi" "toi" "il" "elle".

Mais à ce premier stade on n'a pas cherché à faire constater à l'enfant la réversibilité de tu.

4 - notions d'appartenance

. mets l'oeil du poisson, mets sa bouche (montre) les yeux du mouton, (montre) les pattes du poisson ,

. ta place - la place de Viviane

5 - opposition du point et du point d'interrogation :



ne rien dire



dire oui

Cette notion ne fut pas fixée.

Elle fut rappelée, à l'occasion, à Viviane sous la définition suivante :

quoi ? point.

quoi ? fini.

un point ayant été écrit au tableau après un mot.

EN CONCLUSION :

on a habitué avec précaution l'enfant à un certain nombre de notions grammaticales ;

• il a pu saisir l'emploi de quelques termes (adjectifs), surtout si les circonstances l'aidaient à en sentir le sens

• on l'a conditionné à un certain nombre de

réponses qui lui permettront

de construire plus tard un langage exact de comprendre plus vite (en lecture labiale particulièrement) les formulations employées devant lui.

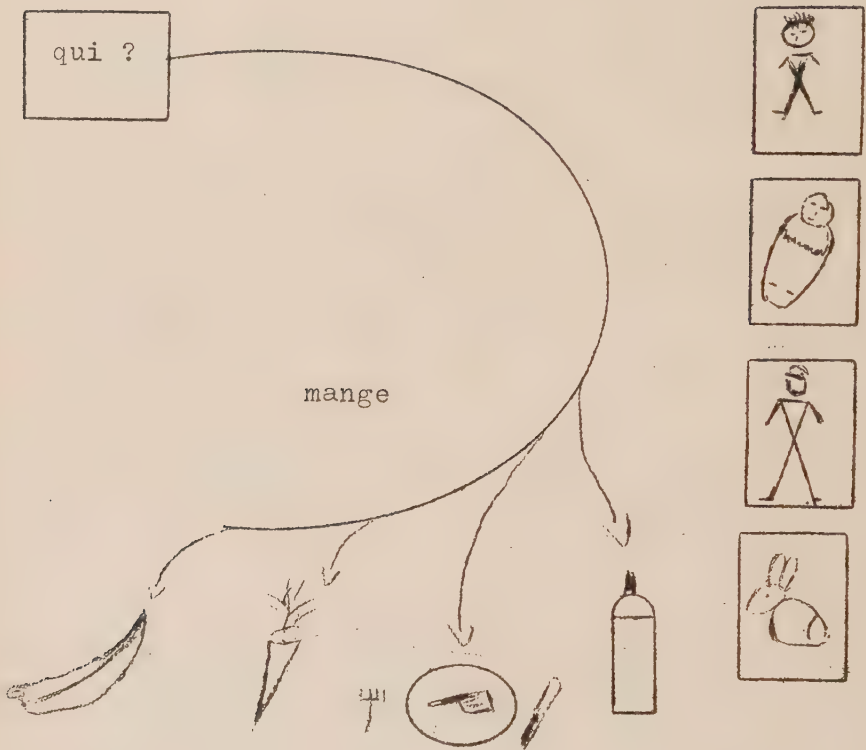
Ces conditionnements précis sont extrêmement déli-cats à élaborer : on a limité volontairement leur nombre et beaucoup comment à être construits. Viviane seule y répond avec une certaine aisance. (En son absence, les leçons eussent été plus limitées sur ce plan).

La conversation familiarise l'enfant avec un certain nombre de notions ; mais nous ne nous faisons aucune illusion sur la solidité de celles-ci.

6 - Construction de la phrase

- A ce niveau, deux éléments s'opposent :
le sujet de l'action
l'objet de l'action

Ils seront présentés à l'enfant de la façon suivante (février-mars) : pour un verbe connu de l'enfant, on proposera une série d'objets possibles : les dessins les symbolisent.



En haut de la page, un casier symbolise la place du sujet "qui" ? (L'enfant est familiarisé avec ce terme depuis le début, mais seulement en lecture labiale).

On pose une question à l'enfant : pour l'objet désigné (carotte, ou côtelette par exemple), il doit choisir l'étiquette-sujet qui lui paraîtra adéquate (lapin, ou papa dans les cas correspondants), puis il devra suivre le fil de la phrase ainsi formée.

- Le même verbe est repris avec d'autres sujets et objets.

Les verbes "mets" (avec des objets vestimentaires) et "joue avec" sont utilisés de même.

Viviane, plus avancée, énonce la phrase tout en la montrant.

- En résumé, on enseigne à l'enfant le cadre de phrase le plus accessible à cet âge :

sujet - verbe - complément.

La présentation est faite avec peu de verbes, mais on est exigeant sur l'ordre du déroulement ; le sujet est en effet une chose peu évidente pour le langage de l'enfant, et il importe de donner à l'enfant le maximum de repères (place du sujet dans les phrases typiques). Pour Viviane surtout, on proposera des pronoms personnels sujets, au milieu des noms sujets. Il s'agit là du tout début de la syntaxe.

7 - Scènes mimées et parlées

. Tout en faisant accéder l'enfant à l'idée du langage, on doit établir ce langage au niveau du mot et de la phrase ; mais cet effort reste stérile si l'enfant n'a pas le goût de parler. A cet égard deux aides peuvent être apportées à l'enfant :

- en essayant de susciter en lui la naissance de concepts, on permet à la réflexion de naître ; on favorise donc son expression parlée.

- en faisant vivre à l'enfant des situations qui l'intéressent, et en l'habituant à les commenter, on l'initie à l'expression parlée courante : c'est l'expérience "théâtrale", toujours appréciée des enfants.

. A cet âge et à ce niveau linguistique, les histoires ne peuvent être que très courtes. L'enfant est invité à répéter seulement quelques mots. Chaque enfant est acteur à son tour, ainsi la situation lui paraît aisée à reproduire et à exprimer. L'histoire pourra être basée sur la constatation d'une expérience conceptuelle (causalité par exemple....) ou l'expression de certains mots que l'on désire fixer.

. Voici un exemple de ces histoires mimées :

Une rééducatrice joue le rôle de la maman. A côté d'elle, un poupon dort dans un landau. La fille aînée (en l'occurrence, l'enfant portant une grosse poupée, qu'il "fait parler" ; puis l'enfant lui-même dès qu'il ose "parler lui-même") vient demander à la maman : "boire".

L'enfant est supposé renverser l'eau sur le bébé, le bébé pleure.

La scène est reproduite une deuxième fois, mais le scénario est modifié : "doucement". Donc il n'y a pas de bêtise.

D'autres thèmes furent utilisés :

- le bébé et sa robe de papier : "le bébé n'a pas de robe" - "maman va faire une robe" - "plie" - "coupe" - "coud" - "met" - "Le bébé a une robe".

- On donne sa nourriture au chat. Mais l'as-

siette est derrière le chat. Le chat tourne le dos, mange.

- La pêche à la ligne (fructueuse : "jette", "attends", "tire", "mets dans le panier" ; infructueuse : "rien") suivie du repas ("mange" ; "jette" : le symbole de papier représentant l'arête après la consommation du poisson), et de la vaisselle ("lave").

8 - Exercices développant les capacités conceptuelles

On consultera sur ce problème l'écrit de Madame D. SADEK-KHALIL (Cf. Bibliographie).

A - Analogie

. Nous avons vu que, dès les premières leçons, on habitait l'enfant à désigner un signe parmi deux ou trois ; ce choix est fait par l'enfant en fonction d'un apprentissage antérieur : il y a là, parmi les deux ou trois symboles proposés, une lettre identique à celle qu'il a déjà connue ; et il la reconnaît puisqu'elle porte les mêmes caractères de forme ou de valeur phonétique. C'est bien celle qu'on lui demande.

. La constatation d'une ressemblance, confusément ressentie dans un tel choix, est probablement de même nature que toutes les opérations mentales de "rapprochement", par lesquelles nous savons peu à peu dégager les qualités des objets. Cette faculté mentale "d'identification" économise la réflexion en diminuant le nombre d'objets, de faits, d'expériences, et de problèmes à constater ou à régler, (puisque'ils sont reconnus comme

identiques). Elle est ainsi une activité mentale de base dont l'absence rendrait la vie épuisante ou au contraire extrêmement "primitive".

De cette possibilité, découle peu à peu l'exercice inverse : par l'absence de point commun, par le manque de la qualité intéressante, est mise en évidence la différence. De là, le chemin qui mène à l'intuition d'une opposition (aspect contraire de deux notions). Cette dernière démarche intellectuelle est également utile puisqu'elle permet de comprendre ou de fixer un fait en le rapprochant du terme contraire ; et présentement de faire concevoir et retenir par l'enfant un terme : les deux notions contraires ont fait saisir le registre d'idées auquel on faisait appel.

. Avant qu'on n'attire l'attention de l'enfant sur la notion d'identité, les expériences scolaires de désignation de qualités (études de formes, dès le premier mois) ont réalisé en lui cet exercice intuitif.

Au mois de mars, on propose la distinction systématique, suivant les deux symboles suivants :

=	≠
intitulés : "pareil"	"non pareil"

On place alors, de part et d'autre du signe égal deux crayons, puis
deux couleurs rouges identiques.

On présente ensuite :

rouge	≠	bleu	
garçon		garçon	et Didier place le bon signe
garçon		fille	
chat		chat	
chien		chien	
poisson		canard	

Naturellement les termes sont représentés par des dessins.

On cherche à rendre ensuite la situation de moins en moins évidente, pour dégager un seul facteur de similitude entre les deux termes :

un gros canard	un petit canard
une dame	un monsieur
une culotte	une jupe
une tasse	une tasse
une tasse	un verre

{ un verre
1

trois verres

(...
4

(...
3

..

{ deux verres
2

trois verres

(...
4

(.
1

..

Le facteur de similitude devient donc réellement abstrait : nombre.

Le sens de l'exercice est compris, bien que les réponses ne soient pas toutes exactes. Il est possible que ce travail comporte une part de conditionnement, mais un succès purement mécanique de l'exercice est im-

possible.

L'exercice de la faculté d'analogie est en tout cas fructueux au point de vue linguistique, dans la mesure où son existence permet l'apprentissage des adjectifs.

B - Négation : nous avons envisagé antérieurement son expression grammaticale et la façon dont on y habitue l'enfant.

Pratiquement, l'enfant peut, à cet âge, concevoir un seul type de négation : bien qu'il sache constater des qualités ou des différences de qualité, il ne maîtrise pas assez ces notions pour envisager la négation d'une qualité (exemple : elle n'est pas jolie). Il peut ressentir par contre l'annulation d'un ordre : on lui intime un ordre, puis l'ordre contraire c'est-à-dire l'annulation de l'acte possible :

saute ! ne saute pas !

L'enfant a du ainsi exécuter :

prends	-	ne prends pas
coupe	-	ne coupe pas
passe	-	ne passe pas

De la même façon, il a pu constater l'annulation de l'acte désiré lorsqu'une tâche proposée lui était impossible :

efface le t : "y a pas"

efface le O : "peux pas" (L'enfant ne peut l'atteindre car il est trop haut placé). (L'éponge sèche n'efface pas).

L'enfant se heurte à l'évidence du fait supprimé d'avance.

C - Choix

Lorsqu'on prie l'enfant d'effacer tel symbole inscrit au tableau à plusieurs exemplaires, on voudrait l'habituer à demander "Lequel", avant d'exécuter son acte. Cette situation est favorable pour que l'enfant sente la plurivalence d'un choix : un acte doit être réalisé mais aucun impératif spécial n'incline l'enfant à choisir l'une des solutions proposées. Elle l'invite également à sentir la présence d'une interrogation, d'un problème ouvert.

Néanmoins l'expérience n'ayant pas été fréquente, rien ne prouve qu'elle n'ait pas été vécue comme une obéissance mécanique.

D - Comparaison : plus petit - plus grand

Ce processus intellectuel est complexe : il tient à la fois de la comparaison (recherche d'une qualité intéressante ; mais on sait que la comparaison tient compte de l'opposition de deux qualités supposées inverses :

plus petite et moins grand peuvent être dits du même objet avec un sens bien proche.

Autrement dit, il s'agit de repérer l'opposition de deux qualités et de fixer une échelle d'intermédiaires), et de la mesure : les comparaisons supposent une mesure au moins subjective et sommaire, et on se rapproche là de l'expérience arithmétique.

L'enfant a vécu ce genre de situation lorsqu'il a dû ordonner des bâtons de pâte à modeler, ou des éléments d'escalier (papier découpé, ou bois). On lui a présenté un schéma linguistique de la comparaison. Mais

la complexité du processus intellectuel en jeu rend peut être éloigné le moment où l'enfant saisira la comparaison de notions peu tangibles.

E - Nombre : C'est dans le début de l'éducation arithmétique que l'enfant commence à saisir ce concept, à l'expérimenter. Intuitivement alors, il peut le vivre dans les situations de sa vie.

Mais appliqué dans le pluriel grammatical, ce concept se mécanise d'une part rapidement (article pluriel, s des noms pluriels) tout en acquérant une acception bien spéciale (distinction un/ le reste des nombres et non distinction un/ deux/ trois etc...).

Pour simplifier la tâche linguistique future, on propose à l'enfant un schéma grammatical qui élimine ce que l'expérience arithmétique peut proposer de plus complexe.

F - (Proches du nombre), les idées de tout et de partie peuvent être vécues banalement par l'enfant (aliments : un fruit, du pain, du sel, de l'eau ...)

G - Genre : On propose à l'enfant la notion du genre naturel : attribution intuitive de la qualité dénommée "il" ou "elle", aux personnes. Cette distinction reste aisée tant qu'elle ne subit pas d'extension.

H - Classification personne - animal - chose : elle semble avoir été bien saisie par Viviane (mois de mars).

I - Distinction nom-verbe

. Elle fut présentée à l'enfant comme une

opposition objet-action ; cette première distinction, à ce stade exacte, est d'ordre conceptuelle.

. Elle fut facilitée par la présence de l'article, indicateur de nombre, à côté du nom. Ultérieurement, on ajoutera le pronom sujet à côté du verbe. Malgré ses raisons d'être linguistiques, cette deuxième différence (peut-être celle que l'enfant gardera le plus longtemps et le plus précisément comme modèle mental), reste purement mécanique.

J - La successivité dans le temps est difficile à concevoir pour les enfants de cet âge. Le seul exercice qui les y prépare est de mimer deux ou trois verbes successifs (saynètes : la poupée court, tombe, pleure).

Le sens de ce mime est bien de vivre la succession ; mais une grosse part de répétition et d'automatisme intervient. L'expérience, vue en classe, de

"devient grand" - "devient petit" (élastique) donne une idée de transformation, mais dans l'exemple choisi, le sens orienté de l'écoulement du temps est supprimé.

K - La causalité : dérivée de la notion de successivité, elle n'est donc point encore directement accessible. Il est néanmoins possible d'en préparer la très lointaine "approche" par quelques expériences significatives :

. un poupon est hissé dans un panier. L'enfant actionne la ficelle : il fait monter le panier, il lâche le lien, le panier tombe ; il fait monter le panier, lâche progres-

sivement la ficelle, en douceur ...

. un poupon minuscule est placé dans une coquille de noix, sur une cuvette d'eau. On fait chavirer la coquille, le bébé tombe à l'eau ...

. l'enfant verse de l'eau dans un gobelet de plastique ; il constate : vide - plein ...

. une éponge est trop sèche, on ne peut effacer les signes écrits au tableau ; on l'humidifie et l'enfant constate l'effet sur le tableau ...

. les papiers posés et "appuyés" sur un autre papier, tombent lorsqu'on retourne la feuille ; les mêmes papiers, collés, restent fixés, à l'épreuve du retournement.

Pour qu'il ait quelque intuition des faits, l'enfant doit évidemment jouer un rôle actif dans l'expérience (la répéter lui-même).

L - L'interrogation : dans la mesure où l'on habitue l'enfant à répondre d'une certaine façon à certains mots sélectionnés :

- par exemple "qui ?" "moi" - il peut simplement répéter, par obéissance mécanique, le terme désiré. L'effort pour trouver et articuler le mot désiré, et la tension développée pour atteindre cette réponse (parce qu'elle comporte un intérêt : recevoir un objet ou être choisi pour une tâche) peuvent accaparer entièrement l'attention de l'enfant.

. Dans les termes de langage utilisés au cours de l'observation citée, les enfants ont

pu répéter :

qui ?

quoi ? (quelle est la signification de telle image)

lequel ?

où ?

à qui ?

Mais plus qu'une obéissance, on attend d'eux qu'ils sentent l'invitation à une réponse, alors que certains types de phrases (phrases terminées par un point) ne supposent pas une telle attitude. C'est cette première compréhension (remplaçant la reconnaissance d'une intonation interrogative, de l'enfant entendant) que Madame D. SADEK (cf. même ouvrage cité) propose, pour première initiation à la notion d'interrogation.

L'opposition des symboles



intitulés :

("quoi?") ne réponds pas réponds

ou ici : rien oui
 fini

permet de poursuivre le travail tout en donnant à l'enfant un "modèle mental" précis. Nous avons vu que cette notion ne fut pas bien acquise par les enfants cités. Elle ne présente pas qu'un intérêt grammatical ou syntaxique, puisqu'elle régit l'attitude intellectuelle adéquate devant le discours d'autrui.

M - Notion de sujet : L'enfant ne verra pas le lien grammatical du sujet et du verbe, au

cours des expériences suivantes, mais nous les trouvons assez significatives pour qu'il ait une intuition valable de la notion de sujet:

- on présente à l'enfant une plaque de pâte à modeler; on lui montre les traces que laissent sur la pâte, une auto, une bicyclette, un poupon, un animal de plastique.

Puis on efface les empreintes. On cache à l'enfant le "promeneur" et il doit deviner, à la forme des empreintes, celui qui est passé.

Les traces continues comme celles de la bicyclette et de l'auto sont évidemment les plus difficiles à reconnaître.

- une autre expérience peut être citée:

derrière une vitre opaque, on montre à l'enfant le profil d'une personne de sa famille: qui ? il doit chercher à le reconnaître. (Le cadre familial limite le choix).

Ces expériences mettent en évidence un "responsable", un "sujet", et en même temps font sentir un problème à résoudre (une interrogation). Mais l'intérêt qu'y apporte l'enfant peut en masquer la signification.

EN CONCLUSION

Sans nous cacher la grande part de conditionnement mécanique, entrant dans les "expériences" mentales étudiées (au cours du présent chapitre), nous avons essayé de

souligner l'intérêt qu'il y avait à développer les facultés intellectuelles correspondantes de l'enfant, par des situations favorables.

Ces facultés permettent le développement du langage. Le développement de celui-ci, multipliant les "expériences" mentales ultérieures agira réciproquement sur l'intelligence :

mais l'intrication : conditionnement -facultés intellectuelles.-langage, et le jugement encore imprécis que nous pouvons porter sur les progrès linguistiques et intellectuels de ces enfants (longtemps soustraits au bénéfice du milieu linguistique), font que nous devons avoir une grande modestie quant aux résultats et aux principes de notre action.

FIN d'OBSERVATION

-:-

Nous avons considéré, au cours de cette étude, l'éducation de trois enfants suivis d'octobre 1962 à mars 1963. Après ces six mois, quel bilan très sommaire pouvait-on tracer ? (Nous rappelons qu'aucun de ces enfants n'est appareillé).

- L'un des enfants, Didier, fut très gêné par des interruptions scolaires brèves mais répétées (maladies, organisation des déplacements) et par des troubles caractériels modérés qui gâchèrent épisodiquement les leçons. Il est donc difficile de résumer ses acquis.

- Henri représente le plus typiquement le bénéfice possible de ce type d'éducation :

. puisque sa scolarité fut régulière et son attention soutenue

. puisqu'il commençait son éducation avec le début de cette observation. Au début de l'année scolaire, il ne parlait strictement pas. Il s'adapta de façon excellente aux activités et au milieu qui lui était proposé. Si Didier était l'élève le plus adroit, Henri paraissait avoir des talents pour le calcul ! A la rentrée des vacances de Pâques, ses capacités dans les différentes activités semblaient s'être épanouies, bien sûr son langage spontané était encore

infime (quatre ou cinq termes, début mars). Mais évidemment ces résultats sont impossibles à mesurer : il s'agit là des impressions favorables que laisse un élève normal et réussissant bien à son professeur.

- Viviane, qui avait déjà bénéficié de six mois de préparation antérieure, paraissait la plus avancée, de toute évidence ; le rôle de la leçon particulière hebdomadaire avait été de maintenir ce décalage et ces progrès réels. Ceux-ci nous ont souvent gênée pour apprécier le plan de l'éducation donnée au groupe : nous ne pouvions apprécier qu'indirectement le travail effectué au cours des leçons particulières ; et une partie des exercices et des termes employés ne devaient porter fruit que chez Viviane.

A Pâques 1963 (ses progrès paraissant suffisants pour permettre cette normalisation), l'enfant quitte le groupe pour entrer dans un jardin d'enfants banal. En effet : sa lecture labiale est estimée suffisante pour qu'elle comprenne ce dont elle a besoin ; ses notions linguistiques, sa lecture, sa préparation au calcul, doivent lui permettre de suivre les activités. Son initiation à l'écriture paraît moins avancée. La mise en milieu ordinaire, accompagnée du soutien des leçons particulières naturellement conservées, doivent assurer son développement psychologique, linguistique et social dans les meilleures conditions actuelles, en attendant la scolarité réelle.

CONCLUSIONS

-*-

L'appareillage et la rééducation représentent les seuls espoirs thérapeutiques réservés aux sourds-muets (nous ne voulons point parler ici de la prévention de la surdité): la rééducation est donc un problème médical. Si l'on en confie habituellement la réalisation à un personnel spécialisé, il paraît néanmoins indispensable que le corps médical s'intéresse aux possibilités existant dans ce domaine: il peut être appelé à conseiller le recours à de telles méthodes pour un malade déterminé; ou à orienter les recherches rééducatives d'une équipe consacrée à la surdi-mutité.

I - INTERET D'UNE EDUCATION PRESCOLAIRE :

Les possibilités qui s'offrent actuellement pour l'éducation d'un jeune sourd-muet ne sont pas nombreuses: il faut en effet tenir compte de la disproportion entre le nombre des candidats et celui des places disponibles; il est donc nécessaire de préciser les besoins de ces malades, et d'étudier la rentabilité des solutions.

Nous avons essayé, dans le présent travail, d'étudier l'éducation préscolaire des sourds normaux profonds, limitant les observations discutées ici à celles constituées pendant environ six mois auprès d'un "jardin d'enfants sourds-muets": collectivité de trois

enfants, âgés de trois à quatre ans, de niveau mental normal, non appareillés, recevant en outre une leçon particulière par semaine.

- Il s'agit là d'une solution éducative assez luxueuse:

. importance du temps consacré à chaque **enfant** (sans oublier la répétition des leçons à la maison, par les parents: plus ou moins effectuée, elle est pourtant éminemment souhaitable puisqu'un enfant si jeune et si handicapé ne peut, en trois heures et demie par semaine, constituer des acquisitions définitives).

. précocité de cette éducation (trois à quatre ans, parfois deux ans et demi) qui allonge la scolarité; elle entraîne également la limitation de l'effectif des groupes; au cas où de telles solutions seraient rentables, il serait bon de savoir si un début à cinq ans - permettant des acquisitions plus rapides, donc une densité scolaire légèrement plus élevée - ne serait pas équivalent.

. contraste avec les besoins sociaux actuels.

Les partisans de l'abstention peuvent également invoquer contre l'éducation précoce:

. la réticence de certains enfants aux tentatives ultérieures (parce qu'ils avaient mal supporté discipline ou appareils);

. la nécessité d'une technique sans défaut: nous avons vu précédemment un exemple des fautes regrettables qui pourraient être commises, dans le domaine articulatoire par exemple.

- Ces arguments ne sont pas négligeables : on est amené à penser qu'une telle solution doit être réservée, par conséquent

. à des enfants parfaitement normaux ou même plus intelligents que la normale (dans la mesure où l'on peut en donner une appréciation exacte),

. ne présentant pas trop de troubles caractériels (bien que ce genre de solution - faisant accéder l'enfant plus tôt à la communication et au milieu social - soit justement bénéfique sur ce plan),

. secondés par des parents qui appliquent intelligemment les consignes données, et acceptent de consacrer une attention et un temps suffisants à leur enfant ;

. le problème des dépenses de temps et d'argent se pose évidemment avec une plus ou moins grande acuité suivant les familles.

- Compte tenu de ces restrictions, la solution étudiée reste pourtant souhaitable, pour les motifs suivants :

. Puisque, dès sa première année, l'enfant entendant a commencé son évolution linguistique, il est logique de faire débiter celle de l'enfant sourd aussi tôt que possible. Madame S. de PARREL (cf. Bibliographie) suggère de faire entendre des sons à l'enfant dès sept ou huit mois (sans chercher à prévoir le bénéfice que sa surdité lui permettra de retirer de ces auditions ; mais pour lui assurer le meilleur accès possible au langage). Cette idée est basée sur les mêmes principes de précocité.

En outre, la psychologie infantile a montré l'existence de zones d'âge où les maturations se réalisent dans les meilleures conditions : hors de la zone favorable, elles sont nulles ou médiocres. Nous avons suivi en 1962, pendant plusieurs mois, la rééducation d'une jeune fille de quatorze ans démutisée l'année précédente : sa compréhension du langage n'était pas mauvaise ; mais ses treize années de silence l'avaient pratiquement privée du désir de parler, et ses réponses étaient laconiques dans la vie courante ; ses capacités linguistiques de cette époque, et son intelligence normale ne justifiaient pas une telle pauvreté. Sans être aussi durable, un silence de cinq ans paraît trop prolongé pour ne pas entraver quelque peu la spontanéité du langage.

. On invoque également en faveur d'un début précoce la qualité phonétique du langage obtenu : les enfants habitués plus tôt à "écouter" et à parler auraient un langage plus proche de la normale, donc plus compréhensible et plus utilisable.

D'autres éducateurs trouvent, au contraire, l'adaptation des enfants de cinq ans plus rapide et plus exacte, parce que l'on peut exiger d'eux plus de précision dans le détail des mouvements articulatoires.

. La fréquence des troubles caractériels chez les sourds est un fait connu : le manque de communication retentit sur l'adaptation sociale du sujet. Nous avons déjà indiqué que ces troubles sont améliorés par le début d'apprentissage linguistique, et la mise en société nouvelle que constitue une vie scolaire.

- Dans une telle discussion il faut donc invoquer les arguments statistiques pour prendre parti : les résultats obtenus - compréhension, qualité phonétique, et spontanéité du langage ; possibilités d'abstraction et de réflexion plus développées - sont-ils sensibles, dans une population statistique significative par le nombre ?

1 - difficultés techniques pour établir les tests :

. Chez l'enfant entendant, il est déjà fort difficile de "parler chiffres" dans l'évaluation de l'intelligence.

. Il est également délicat de juger la richesse du langage d'un enfant entendant de deux à cinq ans.

. Il est arbitraire d'estimer les résultats linguistiques et la richesse de pensée d'un enfant sourd sur sa seule expression spontanée : de les juger sur le nombre de mots prononcés (le bilan serait d'ailleurs catastrophique, souvent). Le critère de valeur des mots prononcés est encore plus difficile à fixer chez le sourd que chez l'entendant, tant ces mots sont incomplets et médiocrement articulés.

. L'objectivité, la constance des conditions d'examen seraient particulièrement difficiles à obtenir.

2 - Devrait-on rapporter les résultats à ceux de l'enfant entendant ?

L'enfant sourd est privé d'une bonne partie des sources d'information dont profi-

te l'enfant entendant, ne serait-ce qu'au cours du test lui-même.

En les rapportant à une population de sourds-muets, on se trouve déjà face à la diversité des types d'audition (en supposant qu'on connaisse à cette date la courbe approximative).

3 - Il est difficile d'examiner de grosses populations scolaires d'enfants sourds-muets.

. Les enfants de cet âge ne supporteraient guère l'internat ; on ne pourrait réussir à les éduquer en groupes nombreux, même en externat, toujours à cause de leur jeune âge. Les gros effectifs n'existent donc pas.

. Le nombre de "jardins d'enfants sourds" existant en France est extrêmement limité : l'addition de petites populations est également difficile à réaliser.

. L'espoir d'une estimation des résultats à longue échéance (à un stade où les tests seraient plus aisés à établir) en est d'autant réduit.

- On est donc forcé de se cantonner à des observations linguistiques très peu nombreuses, espérant que le détail de celles-ci permettra à la longue de conclure (de même les études de langage de très jeunes enfants, faites par des parents-informés sur la phonétique - selon un rythme quotidien, présentent un intérêt linguistique réel malgré les immenses réserves que l'on peut formuler sur leur objectivité).

On ne peut négliger l'expérience individuelle des rééducateurs ; les opinions recueillies sont peut-être diverses ; l'avis, motivé, de certains étant (pour les conditions d'éducation étudiées dans le présent travail, et avec les réserves indiquées quant au tri des sujets) qu'on a pu observer des réussites excellentes par ces méthodes : enfants ayant un langage spontané extrêmement développé pour leur âge, compte tenu de leur surdité, alors que la moyenne des sourds rééduqués souffre justement de l'inverse ; ce qui laisse escompter de meilleurs résultats pour l'avenir linguistique et intellectuel de ces sujets. L'observation de Viviane S... - ici présentée - laisse de tels espoirs. Nous avons vu d'octobre à décembre 1962 une enfant éduquée dans les mêmes conditions, âgée de deux ou trois années de plus, et présentant un langage spontané développé accompagné d'une excellente lecture labiale.

Pour ces sujets, le bénéfice est donc une normalisation, et il serait impensable de regretter qu'elle fût précoce ; (même si un tel succès est laborieux et peu fréquent).

II - DANS LE CADRE D'UNE EDUCATION PRESCHOOLAIRE, QUELLE EST L'IMPORTANCE DE L'EDUCATION LINGUISTIQUE ?

- Des premières activités citées, l'enfant obtient :

1 - une préparation :

- . à l'emploi des appareils
- . au calcul, à l'écriture, à la lecture

- . au développement du schéma corporel
- . à la discipline

Mais il s'agit bien là d'une préparation.

2 - Ces éléments éducatifs rendent également possible l'accès au langage

. par l'expérience qu'ils constituent (la constatation de la qualité des objets permet ainsi l'acquisition des termes correspondants, et d'une certaine réflexion)

. par l'habitude des abstractions qu'ils favorisent

. par la part qu'ils prennent dans les échanges linguistiques (rôle de l'appareillage et de la lecture labiale dans la réception des messages - rôle de l'articulation dans l'émission des réponses) ; à ce titre, rien ne les remplace, même si la qualité acquise à cet âge est médiocre chez certains sujets.

- L'éducation linguistique proprement dite comporte :

1 - une première exigence : fournir à l'enfant un matériel linguistique :

. verbes : on choisit des verbes assez courants ; ce sont souvent des verbes d'action ; quelques-uns sont suffisamment généraux pour servir dans les occasions les plus fréquentes de la vie de cet âge. Il n'est pas nécessaire d'allonger indéfiniment la liste de ces mots.

. noms : la sélection est faite selon les besoins de l'usage, la facilité phonétique. Le nombre est également modeste. Des précautions sont prises, pour que l'apprentissage

des noms ne vienne pas gêner celui des verbes, et que l'enfant emploie différemment les deux catégories de sémantèmes.

. l'apprentissage des notions de qualité recouvre la catégorie des adjectifs : avec tous les aperçus sur la forme, la taille , la couleur, l'aspect, le poids ... c'est là le prétexte de nombreux exercices éducatifs pour l'enfant qui fréquente l'école maternelle courante.

2 - parallèlement à ces acquisitions,

. on doit préparer des conditionnements grammaticaux (article par exemple)

. on doit organiser le langage du sujet en phrases : à ce niveau, le modèle sujet-verbe-complément d'objet direct , est le seul qui puisse être enseigné systématiquement ; il est d'ailleurs plus aisé de faire concevoir l'objet que le sujet de l'action.

On peut espérer que ces deux tentatives porteront leurs fruits dans l'avenir en facilitant la qualité de la compréhension et de l'expression.

. On espère l'enrichissement de la pensée, par la participation de l'enfant à de petites histoires mimées et parlées ; il s'y prête volontiers d'ailleurs.

. On propose à cette pensée les soutiens, les moules de langage futur que constituent certains concepts : analogie (exercée dans l'apprentissage des idées de qualité), négation (dans le sens de l'interdiction : seule acception compréhensible à cet âge) ; peut-être quelques autres notions lui seront intuitivement parvenues.

3 - dans tous les cas, on préférera l'utilisation des occasions favorables à la rigueur d'un programme .

A ce niveau, il n'est pas possible de juger avec précision ce qui est préparation et espoir, plus que résultat tangible (bien que l'un des trois cas suivis semble actuellement capable d'une compréhension notable en lecture labiale, et d'une expression spontanée).

De toute façon, ces enfants qui l'ignoraient, ont senti pratiquement la valeur du langage parlé: possibilité normale de la communication avec autrui.

-:-

Vu :

Le Président :

Signé : M. LELONG

Vu :

Le Doyen :

Signé : L. BINET

Vu et Permis d'Imprimer :

Le Recteur de l'Académie de Paris :

Signé : Jean ROCHE.

BIBLIOGRAPHIE

-:-

- 1 - AJURIAGUERRA (J.de), BOREL-MAISONNY (S.),
DIATKINE (R.), NARLIAN (S.), STAMBAK (M.)
Le groupe des audimutités -
in Psych. de l'enfant (I,1 ; 7. 62.
1958).
- 2 - American Annals of the Deaf (U.S.A.)
- 3 - Les techniques de l'Enseignement des
sourds-muets-in Archives de Médecine
Sociale (janv-fév.1949).
- 4 - ARISTOW-JOURNOUD (M.), AUVITY (C.),
DUFRESSE (M.), GUYON (R.), JOTTE (A.),
MURET (S.), ROEHRIG (G.)
Première étape : l'Ecole Maternelle.
La section des petits.
Cahiers de Pédagogie Moderne (Ed.
Bourrellier).
- 5 - ARPAIA RICCARDO
Spunti di psicologia infantile del
Sordomuto
(Siena scuola tipografi Sordomuti).
- 6 - Association Générale des Sourds
(20, rue Thérèse, Paris).
- 7 - BLONDEAU (M.)
Rythme et éducation rythmique chez
des enfants sourds.
Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris (1962).

- 8 - BONNEL (B.)
Troubles d'articulation et mécanismes
articulatoires fautifs chez les retards
de parole et les hypoacousiques.
Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris.
- 9 - BOREL-MAISONNY (S.)
Modifications apportées à l'enseigne-
ment des hypoacousiques par l'oscil-
loscopie.
Revue de Laryngologie (sept.oct.1952)
- 10 - BOREL-MAISONNY (S.)
Le Phonaudioscope.
Journal Français d'O.R.L. (1953,2)
- 11 - BOREL-MAISONNY (S.)
Notes sur une écriture phonétique
spécialement adaptée aux enfants
sourds.
Atti de l'Universita de Padova (1952).
- 12 - BOREL-MAISONNY (S.)
La semi sordita e
la sua riedicazione. Arch. ital.
O.R.L. (1953, fasc.2).
- 13 - BOREL-MAISONNY (S.)
Appareillage inefficace et rééducation.
Revue de Neuropsychiâtrie infantile.
(n°56, juin 1956).
- 14 - BOREL-MAISONNY (S.)
Journées internationales de Psycho-
logie de l'Enfant.
Paris (avril 1954).
- 15 - BOREL-MAISONNY (S.)
L'audigramme phonétique.
Journal français d'O.R.L.(janv.1958-
vol.VII, n°1, p.7-24).

- 16 - BOREL-MAISONNY (S.)
Audition et perception. Intelligence
du langage.
Journal français d'O.R.L. (tome 8,
n°1, 1959).
- 17 - BOREL-MAISONNY (S.)
Surdité et rééducation.
Revue du Praticien (tome VI, n°27 ;
p.2997.3003 - 21 octobre 1956).
- 18 - BOURGEOIS (R.)
La surdité.
(Ed. Maloine, Paris 1952).
- 19 - Bulletin d'information du Ministère de
la Santé publique :
a) Analyse de Journées d'Etudes du
Personnel des établissements de sourds-
muets - 27-28-29 juin 1960 (Valeur
comparée des différentes méthodes
d'enseignement de la langue).
b) (n°2 1960, p.65-74) Pédagogie des
jeunes sourds.
c) (n°5 1960, p.14-34 Techniques pé-
dagogiques. p.35-70 : Organisation gé-
nérale de l'Enseignement des sourds-
muets en France).
- 20 - Cahiers de la Compagnie française d'Au-
diologie. Paris, dont :
LAFON (J.C.) - Le test phonétique
(bibliographie)
BOREL-MAISONNY (S.) - L'acougramme
phonétique.
- 21 - CHARPENTIER M.
Cet enfant sera comme les autres : il
entendra, il parlera.
(Les Editions sociales françaises, 1956).

- 22 - CHULLIAT R., OLERON P.
Sur le développement de l'intelligence
pratique chez les enfants sourds.
Enfance - (8 ; 281-306 - 1955).
- 23 - Colloque National sur la rééducation
des enfants atteints de surdité
(27 et 28-1-1961 - Paris).
- 24 - Deuxième Congrès Mondial des sourds :
les problèmes des sourds dans le Monde
(Imprimerie PROZVJETA-ZAGREB - Yougos-
lavie - PRERADWICEVA, ul 21).
- 25 - Cours par correspondance pour les pa-
rents de petits enfants sourds.
John Tracy Clinic. 924, West 37 Street,
Los Angeles 7 (Californie - Etats-Unis).
- 26 - CRASSON
Quelques observations sur la détério-
ration du langage dans les surdités
survenues avant l'âge de 6 ans.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris).
- 27 - DEBAIN
Surdité de l'enfant.
E.M.C. vol.1-20-190 (10)
- 28 - DEHAUSSY J.
Audiométrie prothétique et appareil-
lage auditif.
(Arnette, Paris 1956).
- 29 - DEHAUSSY
Technique et pratique de la correc-
tion prothétique des surdités
(Masson, 1959).

- 30 - Digest Audiométrique (Centre audiométrique Desgrais. Paris): dont le livret n°11 (Bibliographie).
- 31 - DUVERNOIS (J.)
Les appareillages dans les classes de malentendants. La prothèse : son efficacité.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de Médecine de Paris, 1961).
- 32 - EWING (I.R.), et EWING (A.W.G.)
Opportunity and the deafchild,
Londres 1947. University of London Press Ltd, Warwick Square ; London E (4).
- 33 - EWING (I.R.), et EWING (A.W.G.)
The handicap of deafness. Londres 1938.
- 34 - FOUCHE (P.)
Phonétique historique du Français.
Introduction.
(Paris, C. Klincksieck 1952).
- 35 - FOURGON (F.)
Précis de démutisation et d'orthophonie.
Revue générale de l'enseignement des sourds-muets (1960, n°hors série).
- 36 - FOURGON et GAUTIE
Guide de l'Education Préscolaire du petit sourd-muet.
Paris Institution Nationale des Sourds-muets.
- 37 - FOURGON, PORCHER, GAUTIE
Démutisation, lecture labiale et éducation auditive
(Editions Maloine, 1952).

- 38 - FOURNIER
Abrégé d'audiométrie.
- 39 - GELBERT - LECOCQ de la FREMONDIERE (G.)
Compte-rendu de la rééducation de la
parole et du langage d'un enfant sourd.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris, 1958).
- 40 - GIRAUD (J. Ch.)
· L'enfant sourd. La conduite actuelle
de sa réhabilitation et le Centre
Phonoaudiologique de la Clinique O.R.L
de l'Université d'Alger.
A.M. (septembre 1959, p.843-846).
- 41 - GOODHILL (V.)
Le Laryngoscope. 1947.
- 42 - GRIBENSKI -
L'audition.
Presses Universitaires de France.
Collection Que Sais-je ? n°414;
Paris, 1951.
- 43 - HERUBEL (S.)
Les premières notions d'abstraction
et de généralisation chez l'enfant
sourd.
(Mémoire d'Orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris, 1962).
- 44 - in Horizons Médicaux (oct.1962, n°95).
Des audimutités aux retards du langage.
- 45 - Hôpital Hérold. Paris. Depuis 1952 existe
une semaine annuelle d'informations
sur l'éducation des enfants sourds.

- 46 - KANTZER (L.)
I. L'enfant sourd - Développement
psychomoteur. Examen de l'audition.
Education et rééducation.
(Editions Maloine, Paris 1950).
- 47 - KANTZER (L.)
II. Le demi-sourd.
(Editions Maloine, Paris, 1953).
- 48 - KANTZER (L.)
Surdité et prothèse auditive.
(Maloine 1949).
- 49 - KANTZER
Audiométrie clinique.
(Maloine, 1952).
- 50 - LABBE (R.)
Le sourd-muet.
(Vigot et frères, Paris 1941).
- 51 - MALMBERG (B.)
La phonétique.
(Presses Universitaires de France.
Collection Que Sais-je? n 637 - Paris
1958).
- 52 - MARAGE
L'audition et ses variations.
(Gauthier-Villars & Cie, 1923).
- 53 - MASPETIOL, SOULE (M.), GUILLEMAUT (J.),
FOURGON, GAUTIE
L' ducation de l'enfant sourd par les
parents avant l' cole.
(Les  ditions sociales françaises).

54 - Matériel éducatif : BOURRELIER, FLAMMARION, NATHAN, STUDIA et Librairies spécialisées (Librairie Centrale d'Education nouvelle : 13, rue Littré, Paris - Librairie des Editions Sociales Françaises, 39 rue de Prony, Paris).

55 - MERIENNE (F.)

Rééducation des troubles de la parole chez quelques enfants sourds. Limites de la rééducation des troubles de la parole chez les enfants sourds. (Mémoires d'orthophonie. Faculté de Médecine de Paris).

56 - MINOST (M.R.)

L'enfant sourd devant la question Pourquoi.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de Médecine de Paris, 1959).

57 - MINUTTO (J.)

Rôle de la mimique dans l'éducation des sourds-muets.
(Mémoire d'orthophonie - Faculté de Médecine de Paris).

58 - MORANDIERE (Ch. de la)

L'utilisation du dessin pour l'acquisition des bases du langage chez l'enfant sourd.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de Médecine de Paris, 1962).

59 - MOUSSY A.

Contribution à l'étude des troubles graves d'intégration du langage (à propos de 2 cas de surdité verbale congénitale).
(Thèse. Faculté de Médecine de Paris, juin 1962).

- 60 - OLERON (P.)
Etude sur les capacités intellectuelles
des sourds-muets.
(Année psychologique, 47-48, 136.55-
1949).
- 61 - OLERON (P.)
Les sourds-muets.
(Presses Universitaires de France.
Collection Que sais-je ? 1950).
- 62 - OLERON (P.)
Recherches sur le développement mental
des sourds-muets.
(Centre national de la recherche
scientifique 1957) (Bibliographie).
- 63 - PARREL (G. de) et LAMARQUE (G.)
Les sourds-muets. Etude médicale,
pédagogique et sociale (Paris 1925).
- 64 - PARREL (S.G. de)
Les troubles de la phonation.
(Gauthier-Villars & Cie, 1961, p.57-72)
- 65 - PERROT (J.)
La linguistique.
(Presses Universitaires de France.
Collection Que sais-je ? n°570 -
Paris 1953).
- 66 - PELLET (R.)
Des premières perceptions du concret
à la conception de l'abstrait. Essai
d'analyse de la pensée et de son ex-
pression chez l'enfant sourd-muet.
(Lyon 1938).

- 67 - PETEL (A.M.)
L'éducation auditive chez des enfants
sourds.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris).
- 68 - PICARDET
L'emploi de l'article et l'enfant
sourd.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris, 1961).
- 69 - PITOT (L.)
De l'enseignement des pronoms person-
nels aux enfants demi-sourds.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris).
- 70 - PORTMANN
Précis d'audiométrie clinique.
(Paris, Masson 1945).
- 71 - PRIESTLEY (D.)
L'acquisition du verbe chez l'enfant
sourd.
(Mémoire d'orthophonie. Faculté de
Médecine de Paris, 1962).
- 72 - PRINGUET (G.)
Les troubles du langage chez l'enfant
in La Médecine Infantile (mai 1961,
n°5 - Maloine Paris).
- 73 - RAMEL R.
L'enfant sourd et le problème scolai-
re in Revue du Praticien (11 sept.
1962, p.2541-2544).

- 74 - Réadaptation (Paris) numéros 19, 57-58-59-61 (1959) . 69-70 (1960) . 75 (déc. 60. Fiche documentaire p.43-46)
- 75 - Revue Générale de l'Enseignement des sourds-muets, 254, rue St-Jacques, Paris.
- 76 - Revue Philips (dont les n° 9-9bis - 13-14-15-22).
- 77 - SADEK-KHALIL (D.)
L'acquisition du langage chez des sujets ayant une perte auditive.
(Bulletin 435 de la Société Alfred Binet, 1957, Imprimerie A. Coueslant-Cahors).
- 78 - SAUSSURE (F.de)
Cours de linguistique générale.
Payot, Paris 1955.
- 79 - Scènes de la vie en images.
Editions Stúdia - 48, rue d'Alésia - Paris.
- 80 - TARNEAUD (J.) et BOREL-MAISONNY (S.)
Traité pratique de phonologie et de phoniâtrie.
(Librairie Maloine, Paris, 1961, p. 187-188).
- 81 - VENDRYES (J.)
Le langage.
Editions Albin Michel, Paris, 1950.
- 82 - Volta Review (U.S.A.)

83 - VUILLEMEY (P.)

Contribution à la psychophysiologie
du langage et du mimage chez les
sourds.

(Thèse. Faculté des Sciences de Besan-
çon 1959 - Rodez- Imprimerie P.Carrère)
Bibliographie.

TABLE DES MATIERES

-:-

	Pages
- Introduction	23
- Les dossiers des enfants suivis dans la présente étude	26
- Organisation de l'éducation	30
- I - Enseignements divers	32
1. L'apprentissage d'une discipli- ne et des relations sociales	32
2. L'apport instrumental	34
3. Education pratique: travaux ma- nuels - exercices de gymnastique- connaissance du schéma corporel....	38
4. Les débuts du calcul	43
5. Préparation à l'écriture	50
6. Articulation - lecture - lecture labiale	55
- II - Enseignement du langage	65
1. Introduction	65
2. Le langage : signe d'une com- munication	67
3. Les sémantèmes	69
4. Les autres exigences de l'en- seignement linguistique	74

	Pages
5. Conditionnements grammaticaux	75
6. Construction de la phrase	87
7. Scènes mimées et parlées	89
8. Exercices développant les capacités conceptuelles	91
- Fin d'observation	102
- Conclusions	104
- Bibliographie	114

